



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Maria Teresa Tezolini Sugahara

(RE)ESCRITA: Costuras textuais pela referenciação

Recife
2018

MARIA TERESA TEZOLINI SUGAHARA

(RE)ESCRITA: Costuras textuais pela referenciação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suzana Leite Cortez.

RECIFE
2018

S947r Sugahara, Maria Teresa Tezolini
(Re)escrita: costuras textuais pela referenciação / Maria Teresa Tezolini
Sugahara. – Recife, 2018.
141 f.: il.

Orientadora: Suzana Leite Cortez.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro
de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui referências, anexo e apêndices.

1. Escrita escolar. 2. Reescrita. 3. Referenciação. 4. Projeto de dizer. I.
Souza, Maria Medianeira de (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2018-198)

MARIA TERESA TEZOLINI SUGAHARA

(RE)ESCRITA: COSTURAS TEXTUAIS PELA REFERENCIAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA.

APROVADA EM 27/8/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Suzana Leite Cortez
Orientadora – LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Roberta Caiado
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM - UNICAP

Para Marcos, João e Ana, que escrevem e
reescrevem minha história diariamente.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Suzana Leite Cortez, mestra querida, por guiar meus passos durante todo o desenvolvimento deste trabalho com tanta dedicação e cuidado, dando suporte para meu amadurecimento como pesquisadora. Agradeço ainda por toda sua valiosa orientação, me atendendo por longas horas, com compreensão e paciência diante de tantas questões teóricas. Gratidão também pelo afeto e amizade, ao longo dos últimos dois anos e meio e por inspirar-me, desde o princípio de nosso contato, a ser uma pessoa – professora-pesquisadora melhor, unindo a teoria à prática da sala de aula de modo humano e amoroso.

Agradeço à querida Prof.^a Dr.^a Fabiele Stokmans de Nardi pela amizade, pelo carinho e pela generosidade com que me apresentou ao universo da pesquisa, por todas as importantes contribuições que possibilitaram a construção deste trabalho, ampliando meus horizontes de entendimento e interesse relativo aos estudos da língua e do discurso e por acolher-me com gentileza e compreensão no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

À Prof.^a Dr.^a Beth Marcuschi, por aceitar fazer parte da banca examinadora deste trabalho, pelas valiosas contribuições realizadas na qualificação, pelo incentivo e por todos os ensinamentos profissionais e pessoais proporcionados a mim durante minha trajetória no mestrado.

À Prof.^a Dr.^a Roberta Caiado, por aceitar o convite para compor a banca examinadora deste trabalho.

A Jozaías e todos os funcionários e estagiários do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, pela presteza em ajudar nas questões burocráticas que envolvem a universidade.

A todos os colegas professores com os quais tive o privilégio de estar ao longo desses dois anos e meio e aprender tanto.

À querida Mirella, companheira de todos os momentos, desde nossos estudos para entrar no programa do PPGL, a congressos, aulas, caronas e a tantas tardes, cafés e almoços que aprofundaram uma amizade singular. Seu companheirismo foi uma das gratas surpresas do mestrado.

A Leandra, Cássia, Eduardo Henriques, Rita Kramer, Mizael, Sivaldo, Flávio e todos os meus colegas de mestrado, com os quais pude tecer vínculos de amizade, trocar experiências e conhecimentos e partilhar as angústias próprias do processo.

À Tereza, grande amiga e companheira, pelo apoio e compreensão nos momentos em que mais precisei, por sua conduta profissional, acolhedora e amiga.

À Miúca, parceira de todas as horas, por ser apoio em todos os momentos, dos dias leves aos espinhosos, sempre me incentivando a crescer e me acolhendo com um carinho de mãe.

À querida Syglia, pela sua bondade, amor incondicional e apoio em muitos momentos difíceis da pesquisa e da vida.

Às queridas amigas Anselma, Rosana, Kika, Luciana M. e Luciana E., que sempre me incentivaram a voltar ao universo da pesquisa e nunca deixaram de me alimentar com a poesia da vida, compreendendo sempre as longas, mas necessárias ausências.

Ao Marcos, companheiro de vida, pelo apoio incondicional, assumindo tarefas de pai, mãe e amigo para mim e para nossos filhos durante toda esta jornada.

Aos meus filhos João e Ana, pela paciência que precisaram ter com minhas longas ausências, contentando-se com os poucos momentos em que podíamos desfrutar da companhia uns dos outros.

À minha família, pela compreensão da distância necessária (muitas vezes difícil) para a dedicação à escrita.

Em especial ao meu pai (*in memoriam*), eterno sonhador, que plantou em mim esse desejo de ir sempre além.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe um grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos...

João Cabral M. Neto (A educação pela pedra. 1996, p. 35.)

RESUMO

Centrando-se nas relações que os alunos/autores estabelecem com seus textos através da interação pela linguagem, a presente dissertação tem como tema o estudo da referenciação em produções escritas de alunos de escola pública do 9º ano do ensino fundamental. Assumindo que o texto constrói-se na escrita e é reconstruído na leitura “a partir da interação entre quem enuncia, o que está na superfície textual (cotexto) e quem compreende o texto” (CAVALCANTE, 2011), tomamos dois processos distintos e igualmente importantes como cerne deste trabalho: a reescrita e a referenciação. No primeiro, tomamos a escrita como um trabalho de reescritas (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; DOLZ, 2010), sempre possível de ser melhorado. No segundo, consideramos o modo como é realizada a referência a entidades no texto, por meio do fenômeno da anáfora, que opera costuras textuais buscando promover a coerência (KOCH, 2009, 2015; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2012, 2014, 2017). Desse modo, fundamentamo-nos teoricamente nos estudos do texto e da textualidade, a partir das postulações de Marcuschi (2000, 2008, 2012); Koch (2010, 2015); Bentes(2010); Antunes(2003, 2010, 2016, 2017) e Costa Val(1999, 2009), a fim de compreendermos a tessitura textual, discutindo o processo de produção de textos na escola, já que este é um dos eixos de maior relevância, como defende Antunes (2017), para a inserção do indivíduo na vida social. Para atingir tais objetivos, tomamos como *corpus* seis produções escritas, suas respectivas reescritas e instrumentos de autoavaliação - debate e questionário. As análises nos levaram à compreensão de que os alunos, ao relerem suas produções, mediados pelo processo dialógico e colaborativo em sala de aula, podem operar mudanças textual-discursivas que contribuem para seus projetos de dizer. Dessa forma, esse trabalho, ao tomar a escrita como processo, realiza uma pesquisa-ação, na qual analisa a referenciação no texto do aluno, por meio de mudanças e marcas linguísticas que evidenciam agentividade - como defende Bazerman (2011), buscando recursos disponíveis para que seus textos possam se realizar ao máximo.

Palavras-Chave: Escrita escolar. Reescrita. Referenciação. Projeto de dizer.

ABSTRACT

Focusing on relations that students/authors establish with their texts through language interaction, this Dissertation has as theme the study of referential processes in written productions of public school students in the 9th year of elementary school. Considering that the text is built on the writing process and is rebuilt in the reading process “through the interaction between who enunciates, what is in the textual surface (cotext) and who understands the text” (CAVALCANTE, 2011), we have taken two distinct and equally important processes as the core of this work: rewriting and referencing. In the first one, we considered writing as an ever-improvable work of rewriting (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; DOLZ, 2010). In the second one, we considered how the reference to entities in the text is made, through the phenomenon of anaphora, which operates textual seams seeking to promote coherence (KOCH, 2009, 2015; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2012, 2014, 2017). Therefore, this researched is based on the studies of text and textuality, from the postulations by Marcuschi (2000, 2008, 2012), Koch (2010, 2015), Bentes (2010), Antunes (2003, 2010, 2016, 2017) and Costa Val (1999, 2009), in order to understand how the textual construction happens, discussing the process of production of texts at school, given that it is one of the most important axes, as defended by Antunes (2017), for the insertion of the individual in the social life. To achieve the objectives above, we used six written productions and their respective rewritten versions. The analyses pointed to the comprehension that the students, by rereading their productions, mediated by the dialogic and collaborative work in the classroom, can operate textual-discursive changes in order to contribute to their saying projects. Thus, by taking writing as a process, this work performs an action research, in which it analyses the referencing in the student’s text, through changes and linguistic marks that put into evidence the agentivity, as Bazerman (2011) defends, searching for available resources so that their texts can be produced to the their maximum.

Keywords: School writing. Rewriting. Referencing. Saying project.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Esquema 1 – Critérios de textualidade.	25
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo dos documentos e da produção textual 1.	57
Tabela 2 – Ocorrências problemáticas nos aspectos observados.	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações realizadas	54
Quadro 2 – Produções textuais (<i>corpus</i>).	75
Quadro 3 – Organização das categorias de análise nos exemplos.	75
Quadro 4 – Relação marcas textuais – categorias analisadas I.	76
Quadro 5 – Relação marcas textuais – categorias analisadas II.	86
Quadro 6 – Relação marcas textuais – categorias analisadas III.....	90
Quadro 7 – Correspondência texto – aluno/autor.....	98
Quadro 8 – Questionário – opinião dos alunos em relação à escrita de textos – Etapa II. ...	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ER	Expressão referencial
LT	Linguística Textual
OD	Objeto de discurso
PE	Produção Escrita
PR	Produção Reescrita

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1.1	Concepção de língua e de texto.....	19
1.1.2	Textualidade.....	23
1.2	REFERENCIAÇÃO.....	29
1.2.1	Seleção lexical: introdução referencial, anáfora direta e anáfora indireta.....	31
1.2.2	Organização macrotextual: encapsulamento e paragrafação.....	33
1.3	ESTRATÉGIA METAFORMULATIVA.....	35
1.4	PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA.....	38
1.4.1	Escrita e reescrita em contexto escolar.....	40
2	METODOLOGIA.....	49
2.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	49
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO: MAPEANDO A ESCOLA E PERCURSO DA PESQUISA.....	52
2.3	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	57
2.3.1	Diagnose inicial por meio da 1ª produção textual e da reescrita.....	57
2.3.2	Corpus da pesquisa: 2ª produção textual, reescrita, debate e questionário de avaliação.....	65
2.4	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	69
3	ANÁLISE DOS DADOS.....	71
3.1	ANÁLISE DA ESCRITA E REESCRITA NA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	71
3.1.1	Progressão referencial e seleção lexical.....	76
3.1.2	Organização macroestrutural e paragrafação.....	85
3.1.3	Estratégias reformulativas.....	90
3.2	AValiação COLETIVA DA PRODUÇÃO.....	97
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A – PRODUÇÕES E REESCRITAS.....	115
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..	132
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	136
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL.....	140
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA.....	141

1 INTRODUÇÃO

Desde o final de década de 90, a Linguística Textual vem mostrando que considera a língua como lugar de interação (KOCH, 2008), numa relação produtor – texto – leitor, tendo este último papel determinante para a produção de sentidos, dada sua bagagem sociocognitiva – os conhecimentos da língua e os de mundo (KOCH; ELIAS, 2006, p.21) que usa para interpretar o outro.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p.67) defende que a função mais importante da língua não é a informacional, mas sim a de inserir os sujeitos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam. Por essa razão, nessa perspectiva, o texto é compreendido como processo e não como produto. Os interlocutores, na interação, vão deixando “pistas de sentido” para que o outro compreenda a partir de seus conhecimentos e tome os enunciados como textos, em que não existe um dentro (cotexto) e um fora (contexto) ou como entidade que traz em si mesma os sentidos, independente de seus leitores (p.72), mas sim como um evento que atualiza sentidos.

Essa concepção é fundamental para compreendermos o conceito de referenciação, parte do tema desta pesquisa, pois se os sentidos são construídos na interação, se são negociados, os processos referenciais precisam ser tomados como em constante (re)elaboração da realidade. Desse modo, os sujeitos são agentes sociais engajados em seu projeto de dizer, levando em consideração, durante o evento sociocomunicativo, as marcas linguísticas desses processos e o contexto social em que são enunciadas, colaborando para a construção dos sentidos e das referências nos textos.

Dessa maneira, o aprofundamento das discussões a respeito da referenciação parecem necessárias e urgentes, pois, como aponta Antunes (2005, p.43), a escola, ao tomar o texto, o faz ainda a partir de uma abordagem superficial, reduzindo a referenciação a problemas de coesão/coerência, como se os professores não tivessem uma ideia muito clara do que esses aspectos constitutivos comportam. Santos (2015, p. 173) também critica a abordagem da referenciação nos livros didáticos, nos quais há pouca integração entre as práticas de linguagem, de leitura, de análise linguística e de produção textual.

Somado a isso, no ambiente escolar, a produção textual escrita normalmente acontece em uma única etapa, a partir da leitura de um determinado texto. Essa redação comumente tem uma única versão, que é lida, pontuada a partir de critérios previamente estabelecidos e devolvida ao aluno. Menegassi (2008), em sua pesquisa de doutorado, constata que este procedimento mais comum se deve às impossibilidades do professor de ampliar as situações

de produção textual em razão da carga horária excessiva, volume de trabalho pós-aula, má remuneração etc. Da mesma forma, Bandeira (2017), em sua dissertação, conclui que, muitas vezes os professores sentem dificuldade em articular os quatro eixos de ensino da língua materna em propostas que possam culminar em textos consistentes. Ao mesmo tempo, como pontua Albert (2007) em sua dissertação, após a produção textual não há espaço para o diálogo e a reflexão sobre o que foi produzido, tornando-se o texto mero instrumento de correção a compor a nota do aluno. Dessa forma, o distanciamento do professor perante as produções escritas dos alunos no processo de produção e a dificuldade em abrir espaços de escuta e discussão sobre os textos levam o professor a se distanciar dos projetos de dizer dos estudantes, focalizando aspectos mais concernentes à estrutura e à forma no momento de atribuir-lhes um conceito.

Desse modo, tomando a escrita como processo, tomamos como problema de pesquisa: que recursos os alunos durante a escrita e a reescrita que colaboram com seu projeto de dizer?

Diante dessa questão e das inquietações concernentes aos processos de escrita escolar, nos propusemos a realizar este trabalho, inserido na linha de pesquisa Análise de Práticas de Linguagem no Campo do Ensino, centrando-nos nas análises de escritas e reescritas efetuadas por alunos voluntários do ensino fundamental – anos finais (9º ano) de uma escola pública da cidade do Recife, com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Investigar a relação entre a (re)escrita e a reflexão do aluno/autor sobre seu projeto de dizer a partir da referenciação e das reformulações empreendidas em seu texto.

Objetivos específicos

- I. Mapear como os alunos operam com a linguagem ao produzir textos, em todas as etapas de produção – pré - escrita, escrita, reescrita;
- II. Descrever, analisar e interpretar como o processo de reescrita impacta a versão final do texto do aluno, a partir do procedimento de lapidação dos processos referenciais presentes no tecido textual;
- III. Descrever, analisar e interpretar as reformulações como indícios de agência num projeto de dizer frente a um tema discutido, a partir das pistas de sentido deixadas na reescrita.

Nesse percurso de mapear como os alunos operam com a linguagem ao produzir textos (em todas as etapas de produção) e entender que reflexões fazem sobre as escolhas e mudanças operadas a partir de processos referenciais e reformulações, afetando diretamente a

construção de seus projetos de dizer, detivemo-nos primeiramente em 29 produções escritas e suas respectivas reescritas. Com a finalização da nossa diagnose (a ser descrita com mais detalhamento no Capítulo 3), foi gerado nosso *corpus* e selecionadas para análise e exemplificação seis produções textuais escritas e suas respectivas reescritas. Desse modo, pretendemos, nesta pesquisa, compreender as marcas textual-discursivas deixadas nas produções a partir de processos referenciais e reformulações melhorando a qualidade dos textos no tocante à informatividade. Objetivamos refletir também sobre a autoavaliação e os comentários feitos pelos alunos após a experiência, a fim de compreender que conhecimentos pensam ser relevantes ao produzirem textos.

A escolha das 6 produções se deu a partir do envolvimento dos alunos voluntários em todas as propostas da etapa anterior, bem como os diferentes modos/níveis de operar com a linguagem, a fim de termos uma amostra mais heterogênea. Essa análise pode ajudar a entender o que os alunos tomam como relevante ao produzirem textos e que atividades epilinguísticas e metadiscursivas são acionadas nessa produção. Essa característica diferencia o presente trabalho das análises de redações escolares que tomam por objeto apenas um único escrito ou que tomam por objeto de análise a prática pedagógica. Além disso, nosso interesse se fortificou ao constatarmos através do levantamento, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a pouca produção científica relacionando *reescrita escolar* e *referenciação*, sendo dois em doutorado e um em nível de mestrado, mais ligados à referenciação que à reescrita.

Para fundamentarmos teoricamente nossa pesquisa, nos estudos dos conceitos de língua, texto e textualidade, apoiamo-nos em Koch (2010, 2015), Marcuschi (2000, 2008, 2012), Bentes (2010), Koch & Elias (2009, 2006), Antunes (2003, 2010, 2016, 2017) e Costa Val (1999, 2009); nos estudos da referenciação, respaldamo-nos em Koch (2009, 2015) e Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, 2017); e para a interação em sala de aula dialogamos com Abaurre, Salek-Fiad e Mayrink-Sabison (2006); Marcuschi (2000) e Bazerman (2011). Trataremos dessa fundamentação, que se encontra no primeiro capítulo desse trabalho e comporta quatro seções. Na primeira seção, apresentamos os conceitos de *língua e texto* (1.1 e 1.2) e *textualidade* (1.1.2) - princípios em que nos pautamos para estabelecer conexões com a segunda seção (1.2) dos estudos da *referenciação* e das *estratégias metaformativas* (seção 1.3) – aspectos intrínsecos à trama textual e bases para nossas análises. Por fim, na quarta seção (1.4 *Produção textual escrita*), mapeamos como é o trabalho de escrita e reescrita em contexto escolar e suas implicações como processos de um projeto de dizer.

O capítulo 2 é inteiramente dedicado à descrição do percurso metodológico empreendido, também organizado em quatro seções. Na primeira (2.1 *Natureza da pesquisa*), apresentamos a natureza da pesquisa, a partir do paradigma crítico reflexivo, em que descrevemos o método, o raciocínio, o tipo em que se enquadra nosso estudo, etc. Na segunda seção (2.2 *Mapeando a escola e o percurso da pesquisa*), dedicamo-nos a contextualizar a escola onde o trabalho foi empreendido e até chegarmos à constituição do *corpus* de fato. A seção 2.3 (*Constituição do corpus*) trata do processo propriamente de geração do *corpus* e das etapas de escrita e reescrita da 2ª produção textual, debate e questionário, em que descrevemos os objetos de análise. Na sequência, na seção (2.4), *Categorias de análise*, detalhamos os fenômenos observados nos textos, os critérios de seleção desses fenômenos por nós adotados e apresentamos, por fim, nossas categorias de análise.

O capítulo 3, *Análise dos dados*, foi organizado em duas seções, sendo a primeira subdividida em quatro: na seção 3.1 (*Análise da escrita e reescrita e proposta de intervenção didática*), descrevemos e contextualizamos brevemente a proposta de intervenção didática empreendida a fim de emergir nossa materialidade de estudo – as 6 produções textuais e suas reescritas. Nas subseções seguintes, temos três categorias: 3.1.1 (*Seleção lexical e progressão referencial*), 3.1.2 (*Organização macroestrutural e paragrafação*) e 3.1.3 (*Estratégias reformulativas*), respectivamente. A partir dessas categorias de análise, empreendemos a discussão analítica nas produções textuais do *corpus*, evidenciando as mudanças feitas pelos alunos na passagem da escrita para a reescrita. Para isso, nos baseamos nos dois textos produzidos por cada voluntário e na escuta atenta dos alunos em busca de um projeto de dizer que os satisfizesse e, por fim, apresentamos, na seção 3.2 (*Avaliação coletiva da produção*), através de autoavaliação, na voz dos próprios sujeitos/ autores, a reflexão sobre o processo vivenciado a partir de debate semi-estruturado feito coletivamente e um questionário final individual. Eles foram essenciais, uma vez que foi por meio desses dois recursos que cotejamos as falas desses alunos.

Por fim, as *Considerações finais* encontram-se no capítulo 4. Nele resgatamos a trajetória desta pesquisa, com o propósito de apreender o processo de escrita e reescrita textual na escola (a partir de categorias que impactam os projetos de dizer de quem escreve) e verificar o que pensam os sujeitos envolvidos, tecendo assim nossos comentários finais.

1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1.1 Concepção de língua e de texto

A fim de compreender a produção textual escrita como processo, pelo viés teórico da Linguística Textual, é importante traçar algumas considerações sobre certos conceitos basilares para este estudo que nela se ancoram.

A Linguística Textual consolidou-se em contraponto aos estudos do chamado estruturalismo, que “compreendia a língua como sistema e como código, com função puramente informativa” (BENTES, 2000, p. 261). As pesquisas tomando como ponto de partida – o texto – iniciaram-se num esforço teórico de construir uma linguística para além dos limites da frase – uma Linguística voltada para o uso, para realidades empíricas manifestadas nos textos, mapeados por Koch (1994) e Marcuschi (1998). Ambos enumeraram a primeira geração de autores que tomaram o texto como unidade legítima de investigação. Entretanto, essas pesquisas aconteceram em várias direções, de modo independente, simultâneo e com propostas metodológicas bastante distintas, mas que possuíam uma convergência essencial: “o texto é uma categoria superior à frase. E uma certeza: a gramática da frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2012, p.16).

Dessa forma, Marcuschi (2012) entende três grandes momentos no percurso da Linguística Textual que se afastam progressivamente da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural de Saussure. Inicialmente, as pesquisas atêm-se à *análise inter/transfrástica*, estudando os fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintático-semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase; em seguida, surge a construção de *gramáticas textuais*, demonstrando a competência textual do falante, permitindo-lhe reconhecer e produzir textos coerentes; e, num terceiro momento, o qual se estende até a atualidade, aparece a *teoria do texto*, na qual este passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção, recepção e interpretação e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como processo.

Ao mesmo tempo, no escopo desses estudos da Linguagem, encontra-se o conceito de língua, com recortes e conceitos diversos. Marcuschi (2008, 2016) postula que a língua pode ser vista de diversas perspectivas: como estrutura, instrumento ou atividade cognitiva e sociointerativamente situada. Esta pesquisa situa-se nessa última, ao observá-la em contextos situacionais autênticos, nas diversas interações cotidianas, orais ou escritas, abarcando uma visão holística da língua enquanto atividade. Assim, nossa postura leva em conta tanto o

aspecto da organização interna da língua, como o seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo, considerando sua inserção em contextos sociais relevantes e suas diversas formas de representação e manifestação.

Desse modo, a língua comporta a dimensão do sistema em uso, abarcando outros fatores como a historicidade, a cognição e a cultura, dependente de seus usuários. Apesar de comportar um sistema com regras mais ou menos estáveis, colocadas à disposição dos falantes como recursos linguageiros, ela está sempre se reconstruindo na interação, extrapolando apenas questões internas, pois depende também do contexto para a construção de sentidos.

Nessa perspectiva de língua como atividade, colocada por Marcuschi (2008, p.61), ela se mostra flexível, criativa, indeterminada quanto à informação ou estrutura e sensível ao contexto, pois os sujeitos agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, requerendo uma posição do falante a partir do lugar de qual se fala. Assim, pode-se dizer ainda que a língua seja muito mais que transmitir informações. É, isto sim, uma maneira de os sujeitos se inserirem em contextos sócio-históricos e de possibilitar que se entendam. Essa visão, na base do dizer, influencia o modo como o sujeito enxerga o entorno em que vive, implicando diretamente sua maneira de interpretar o mundo, já que

Não se nega a individualidade nem a responsabilidade pessoal, mas se afirma que as formas enunciativas e as possibilidades enunciativas não emanam de um indivíduo isolado e sim de um indivíduo numa sociedade e no contexto de uma instituição. (MARCUSCHI, 2008, p. 67)

Por isso a língua é um trabalho coletivo, dependente das condições de produção, não neutro, pois os sujeitos falam/ agem pela língua a partir de determinados papéis sociais, alguns mais autorizados que outros. Da mesma forma, Antunes (2003, p.85; 89) argumenta que

as pessoas quando falam, não têm liberdade total de inventar, cada uma a seu modo as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. (...) A gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua.

Ou seja, “a gramática reflete os usos”, mas não está num patamar superior a eles, pois não é suficiente para a produção de sentidos, já que a comunicação acontece através de infinitas experiências na medida em que os falantes ressignificam a língua atribuindo-lhe sentidos não previstos, dependendo do contexto de uso. Se alguém é falante de uma língua,

domina suas regras de funcionamento, mesmo que não saiba explicá-las. Sem dúvida, a gramática tem seu lugar estabelecido no ensino, já que permite, como ferramenta, uma melhor atuação na comunicação, pois, em determinadas situações, modifica os sentidos pretendidos a partir das escolhas feitas pelos falantes, como no uso dos tempos verbais ou no de pronomes e artigos que auxiliam na produção de efeitos desejados ou na clareza do texto para o leitor. Entretanto, um trabalho apenas metalinguístico não pode ser o centro do estudo de uma língua; o falante precisa fazer-se compreender e não apresentar razões para o que faz com a língua. (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2009; KOCH, 2009).

Assim, a noção de língua situa-se como um conjunto de práticas sociais, dependente da cultura dos usuários, assumindo um caráter político, histórico e sociocultural, não podendo ater-se a questões apenas linguísticas (ANTUNES, 2009, p. 21). Por isso, restringir seus estudos a abordagens exclusivamente metalinguísticas, no ensino, é desconsiderar o que de mais significativo ela tem: os efeitos de sentido e a mediação nas relações interpessoais, nos contextos reais de uso.

Se ela – a língua – é heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa, e situada, o texto é lugar próprio de interação, para onde convergem saberes, conhecimentos, pontos de vista. Os interlocutores, por seu turno, são os atores sociais desse processo – sujeitos ativos, que, numa relação dialógica, se constroem e são construídos nele em qualquer situação real de uso a partir de tudo o que veem, ouvem, leem e interpretam, atribuindo-lhe significados (KOCH, 2009).

Como nos afirmou Beaugrande (1997, apud MARCUSCHI, 2008, p. 72), “o texto é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”, visto que esses três aspectos se relacionam de forma imbricada – os atos de fala verbalmente produzidos, os aspectos cognitivos, ou seja, os conhecimentos envolvidos na produção e na recepção do texto, e o entorno sócio-histórico, no qual os sujeitos estão inseridos. Por isso, o *texto* (oral ou escrito), mesmo o mais elementar, não é um ato isolado, e sim um evento social, pois todo enunciado é de um para outrem, estabelecendo relações que, de outro modo, numa concepção de língua como forma, sistema, o tornaria muitas vezes incompreensível. Ou seja, sendo a palavra esse território comum, o texto é construído na interação e não pode preexistir a ela.

Marcuschi (2008) nos diz que o falante se comunica por textos – sejam eles extensos ou mínimos, orais ou escritos, num evento dialógico, que acontece de forma multifacetada, de natureza muitas vezes opaca, possibilitando sentidos múltiplos. Esse movimento de interação verbal faz-se no uso efetivo da língua pelos sujeitos em suas práticas discursivas cotidianas,

realizadas por meio de textos pelos quais as pessoas interagem. Assim, o que faz de um texto ser um texto não é seu tamanho e sim os conhecimentos acionados, mesmo que em unidades mínimas, coerentes num dado contexto de interação. Ainda, segundo ele, e em consonância com Beaugrande (1997), o texto, como evento, revela que os sujeitos são marcados histórica e culturalmente, levando em consideração a situação sociocomunicativa para a construção dos sentidos, pois todos nós aprendemos a língua de forma única na infância, construímos uma gramática interna, através do contato com a família, nosso ambiente direto (MARCUSCHI, 2008) com os que nos são mais próximos e partilhamos conhecimentos sobre o mundo e sobre a sociedade em que vivemos – por isso, conseguimos interagir por meio de textos orais ou escritos.

Da mesma forma, Koch (2011, p.22) corrobora a concepção de Marcuschi (2008) ao colocar que texto é:

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais.

Cavalcante Custódio Filho e Brito (2014, p.16) acrescentam a esta colocação de Koch que nesta manifestação verbal entram em cena, além da unidade de sentido, a *intenção* – posta como o objetivo a ser atingido pelo enunciador e que o interlocutor é geralmente capaz de reconhecer; ou seja, a unidade de sentido e a intenção numa unidade de comunicação compõem o texto.

Desses postulados podemos depreender que em qualquer circunstância da vida cotidiana recorremos a textos na comunicação – uma atividade com objetivo, finalidade e intencionalidade determinados. Na medida em que a comunicação vai acontecendo, o interlocutor vai recebendo “pistas” para que a compreensão e a interação aconteçam. Schmidt (1978apud ANTUNES, 2010, p.31) também coloca que texto é “um-conjunto-de-enunciados-em-função”, ou seja, além dos fatores linguísticos, ele deve ser compreendido em seu funcionamento concreto, ampliando as noções de coesão e coerência.

Koch (2009, p.17), sobre compreensão, diz que

é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

Como nos expressamos sempre em relação ao outro, podemos dizer que todo texto prevê um leitor, real ou imaginado e estes partilham conhecimentos, experiências. Assim, ele é espaço de interação entre os sujeitos sociais, mobilizados numa atividade sociocomunicativa. Da parte do enunciador, essa atividade compreende um *projeto de dizer*¹ (KOCH, 2009) e, da parte do interlocutor, uma participação ativa para a construção do sentido.

Koch e Elias (2011, p.12), articulando os conceitos de língua e texto, inserem o *sentido*, ao colocar:

Fundamentamo-nos pois, em uma concepção sociocognitivo - interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação - é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.

O texto, na produção de sentido, portanto, envolve a interação entre autor-texto-leitor, já que se, por um lado, precisamos considerar a materialidade linguística, por outro, temos que considerar os conhecimentos partilhados com o leitor, condição essencial para a produção de sentido(s). Nessa direção, Marcuschi (2008, p. 74) também pondera que “o sentido é um efeito produzido pelo fato de se dizer de uma ou outra forma esse conteúdo. (...) É um efeito de funcionamento da língua quando os falantes estão situados em contextos sócio-históricos e produzem textos em condições específicas”.

Dessa forma, para a produção de sentido, temos de considerar questões intrínsecas e exteriores ao próprio texto – conferindo-lhe unidade e continuidade, por meio de fatores de diversas ordens, compondo assim o que se chama de textualidade. Na seção abaixo, os abordaremos de forma mais detalhada.

1.1.2 Textualidade

Se a língua é uma poderosa maneira de atuação social e prática dialógica, usar a linguagem é agir intersubjetivamente, o que se dá através de textos. Os elementos linguísticos presentes no texto vão sendo (re)elaborados a partir de relações estabelecidas nele, tecendo sentidos pretendidos pelo produtor. Dessa forma, a expressão de uma língua não existe fora da relação entre os sujeitos inseridos socialmente e que compartilham conhecimentos de mundo,

¹ “São estratégias de organização textual formuladas pelo produtor a fim de orientar o interlocutor por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção de possíveis sentidos” (KOCH, 2009, p. 19).

linguísticos, cognitivos – denominados por Van Dijk (1992 apud ABREU, 2015) como modelos de mundo, que contribuem para a textualidade.

Nesse sentido, a textualidade, de acordo com Marcuschi (2008), se estabelece a partir de relações situacionais e cotextuais. A primeira refere-se às conexões estabelecidas entre o texto e o contexto, ou seja, às relações socioculturais e situacionais específicas, como bem explicou Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p.89) ao colocar que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”, já que ele não se define através de propriedades imanentes suficientes e/ou necessárias. A segunda– construída por meio de elementos linguísticos, se afirma a partir de relações internas ao texto, na medida em que oferece possibilidades interpretativas numa experiência sociocomunicativa relevante. Ambas contribuem e conduzem sociocognitivamente o leitor à produção de sentidos.

Apesar de a textualidade ser indispensável para que possamos perceber o texto como tal, não é inerente a ele; pois, por exemplo, o que para uma pessoa é coerente, pode não o ser para a outra, se não compartilhar daquele universo discursivo. Para um texto o ser de fato, é preciso que forme um todo articulado a partir da competência textual do falante e com sentido na situação interacional em que se encontra. Ou seja, a textualidade tece-se no jogo entre o dito e o inferido, nos conhecimentos partilhados e nas expectativas de cada um durante a interação – real ou presumida. Complementando, Antunes (2010, p. 29) afirma que:

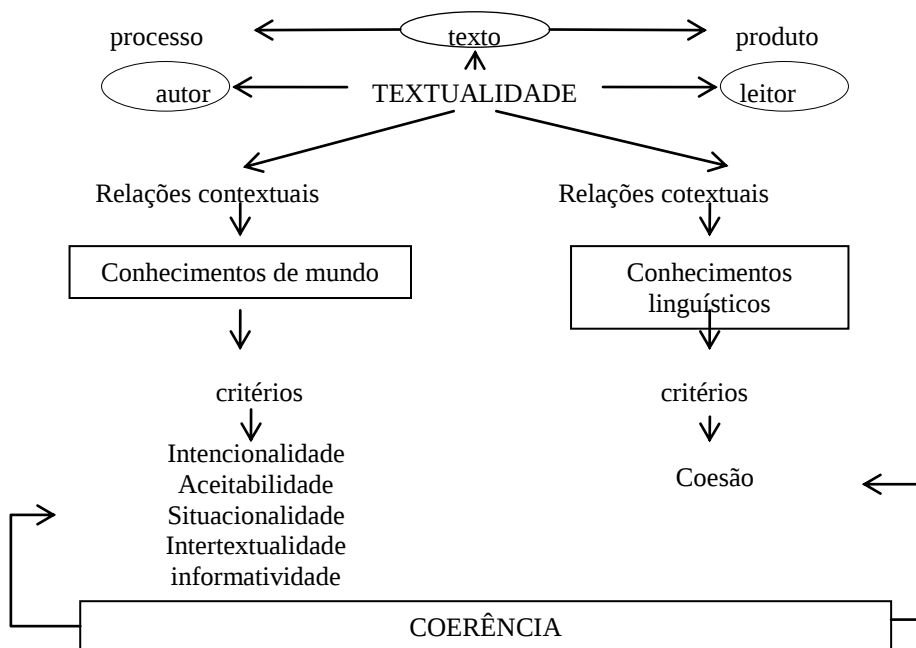
em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade.

Os teóricos Beaugrande e Dressler (1981) estão entre os primeiros a descrever os fatores que compõem a textualidade: são eles coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade. Antunes (2010, p. 34) faz uma pequena alteração nesses fatores, reorganizando-os em dois grupos: os pertencentes a propriedades intrínsecas ao texto e os de condições de efetivação do texto. No primeiro estariam a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade e, no segundo, mais relacionados à exterioridade, estariam a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade.

Entretanto, Marcuschi (2008) pondera que essa separação deve ser observada com ressalvas, visto que ao tomarmos um texto como “uma proposta de sentido que só se completa com a participação de seu interlocutor” (MARCUSCHI, 2008, p. 94), precisamos considerar todos os critérios de textualidade numa relação estreita, imbricada na construção do sentido,

pois não há um dentro (cotexto) e um fora (contexto), e sim o ato de fala verbal, os aspectos sociais, históricos, cognitivos e muitas vezes os multimodais, numa articulação multifacetada e amalgamada, como podemos observar no esquema abaixo, em que tomamos por base o esquema elaborado por Marcuschi (2008, p. 96), entretanto alterando o posicionamento da coerência:

Esquema 1– Critérios de textualidade.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Tomando os critérios que compõem a textualidade, observados no esquema acima, percebemos que a textualidade acontece na *inter-ação* autor – texto – leitor, na qual o texto se estabelece como processo e produto, na medida em que ele opera simultaneamente com duas categorias: por um lado há as concernentes às relações situacionais e socioculturais, inseridas no contexto e, por outro, há as categorias de configuração mais linguística, expressas no cotexto.

Na categoria contextual ("relações contextuais", conforme o esquema 1), que abarcam os conhecimentos de mundo, os dois primeiros critérios referem-se diretamente aos interlocutores da comunicação: a *intencionalidade* e a *aceitabilidade*. O primeiro “diz respeito ao valor ilocutório do discurso” (COSTA VAL, 1999, p.11), enquanto o segundo refere-se à expectativa do interlocutor de que o texto seja coerente, relevante, capaz de levá-lo a cooperar no evento dialógico. O terceiro critério de textualidade, a *situacionalidade*, diz respeito à pertinência e à relevância do texto num dado contexto de produção. É um critério estratégico,

pois auxilia o produtor na própria produção, já que este precisa relacionar o texto ao contexto interpretativo. O quarto critério é a *intertextualidade*, ou seja, é o diálogo que se estabelece entre o texto em questão e outros produzidos antes dele – sejam verbais, imagéticos ou multimodais – provocando um imbricamento das vozes e concepções veiculadas em experiências anteriores, com ou sem mediação. O nível de interesse do leitor/ouvinte dependerá do nível de *informatividade* do texto produzido. Esse quinto critério diz respeito ao grau de conhecimento e expectativas conhecidas ou não veiculadas no texto. Para Costa Val (1999, p.14), o ideal é que no texto se alternem informações de processamento imediato com outras de processamento mais laboral, provocando um movimento que traz a novidade e resulta mais interessante para o leitor.

Na segunda categoria, das “relações cotextuais” (expressas através dos conhecimentos linguísticos), temos a coerência e a coesão, que dizem respeito, respectivamente, aos aspectos conceitual e linguístico do texto, sendo este último resultante de relações que subjazem à superfície textual.

Contudo, a coerência não é necessariamente determinada pela coesão. Segundo Cavalcante (2015), é necessário relativizar a noção de coerência, porque, se a unidade do texto se constrói no uso, em circunstâncias concretas de aplicação, não se pode colocar a coerência apenas no patamar cotextual, já que ela, de acordo com Marcuschi (2007, p.13), “toma como base para a produção de sentido os processos colaborativos no uso efetivo da língua”, de modo que “o sentido passa a ser uma construção social realizada pela comunicação” (MARCUSCHI, 2007, p. 30). Ou seja, os critérios tanto linguísticos como contextuais, estão imbricados no texto visando a um diálogo possível com o leitor, oferecendo-lhe pistas para o processamento, e, muitas vezes, de difícil identificação fora do contexto em que foi produzido.

Desse modo, a coerência é fator fundamental para que um texto seja tomado como tal, já que é ela quem lhe confere sentido(s). Além dos aspectos lógicos e semânticos, abarca também os cognitivos, pois necessita do partilhamento de conhecimento entre os interlocutores, para que o sentido possa ser construído a partir também dos elementos não expressos na superfície textual, necessitando das inferências realizadas pelo leitor/ produtor durante a interação. Ou seja, a coerência emana tanto de uma lógica interna, a partir de fatores linguísticos resultantes de uma trama de conceitos e relações postas em jogo, como de uma rede de ordem mais pragmática, como o conhecimento de mundo, vindo do repertório cultural dos interlocutores e partilhado por ambos (cf. MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2003).

Assim, para recuperar o sentido de um texto, comumente ativamos os chamados modelos cognitivos globais, arquivados e organizados na memória em blocos como os *frames*, os esquemas, os planos e os *scripts*. A partir deles, interpretamos novas informações, fazemos previsões ancoradas nos conhecimentos que já possuímos nas diversas situações em que nos encontramos e, a partir disso, agimos em textos. (Cf. BEAUGRANDE & DRESSLER, 1997, apud MARCUSCHI 2008; KOCH, 2003).

Os processos de coesão, por sua vez, constituem padrões formais que possibilitam a produção e recepção de conhecimentos e sentidos por meio dos textos. Eles se constroem tanto por conexões realizadas por aspectos semânticos como por elementos conectivos, sendo responsáveis pela estruturação da sequência superficial do texto e não como meros princípios sintáticos. Os pesquisadores Halliday & Hasan (1976 apud KOCH, 2010, p. 15) entendem a coesão textual como

um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto. (...) ocorre quando a interpretação de algum elemento do discurso é dependente do outro. Um pressupõe ao outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro.

Da mesma forma, Beaugrande & Dressler (1981 apud KOCH, 2010, p.16) colocam que a coesão se estabelece no imbricamento dos componentes da superfície textual, conectados por dependências de ordem gramatical. Dentre os elementos gramaticais, citam-se as classes de palavras como artigos, pronomes anafóricos, conjunções, os tempos verbais, a elipse, a concordância – todos eles construindo relações no interior das frases, entre frases e entre sequências de cenas textuais em um texto.

Já Marcuschi (2012) discorda de Halliday & Hasan, na medida em que defende que a coesão é um fator para a coerência textual, porém não é determinante, suficiente para que ela aconteça. Para o autor, a coesão “é uma espécie de semântica da sintaxe textual”, ou seja, “é o uso de elementos linguísticos que, relacionados, transmitem conhecimentos e sentidos” (MARCUSCHI, 2012 apud KOCH, 2010, p. 17). Isso significa que mesmo uma realização de enunciados corretamente construídos (no sentido gramatical), quando justapostos, podem não formar um todo coerente. Assim, uma sequência de frases bem construídas não constitui necessariamente um texto; é necessário que haja outros requisitos, com efeito pragmático, onde as relações de sentido progridam e se unifiquem. Por outro lado, há textos que se constituem sem que haja qualquer elemento coesivo na superfície textual, ancorando seu sentido na coerência metafrástica ou nos modelos cognitivos globais, por exemplo.

Com o avançar dos estudos, Cavalcante, Custódio Filho & Brito (2014) ponderam que o estudo da coesão atualmente “procura investigar, principalmente, a maneira como a informação sobre uma entidade pode ser estabelecida e processada, de modo a se perceber como a continuidade textual é garantida” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p.26).

Assim, a coerência e a coesão promovem a inter-relação semântica dos elementos do discurso, construindo o todo textual. Enquanto a primeira estabelece o nexos através dos conceitos – ainda que de modo provisório, pois o sentido pode se modificar em outras situações em que o texto circula e é apreendido – a segunda o faz pelo plano linguístico.

Se a coesão se dá num nível microtextual, a coerência se estabelece, em grande medida, macrotextualmente. Esta, de acordo com Marcuschi (2012), além de abarcar o processamento cognitivo do texto, fornece categorias que dizem respeito “à organização e estabilização da experiência humana no texto” (p.75), ligando-se aos outros cinco critérios de textualidade, de ordem mais pragmática, mencionados anteriormente.

Os sete critérios de textualidade corroboram, acima de tudo, para a produção de sentido dentro de um evento dialógico e não se prestam a uma visão reducionista de princípios de boa formação textual. Desse modo, nem todos os critérios possuem a mesma relevância e a mesma força, dada a complexa singularidade de cada evento; na ausência de um ou outro, é possível que se tenha, ainda assim, um texto, uma unidade de sentido, atualizando discursivamente a língua na forma de um gênero com imenso potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e de mundo (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 97). Lembrando que a coerência é a condição fundamental do texto, sendo tomada como um processo dinâmico e apresentando “uma unidade de sentido e uma intenção, além de constituir uma comunicação completa” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO 2014, p.18). Desse modo, esses critérios devem ser observados como princípios de acesso ao(s) sentido(s) do texto. De acordo com a maneira com a qual operamos com cada um e com todos, equilibramos essa confluência de modo a construir a textualidade. Assim, a linguagem é parte fundamental da construção da realidade, mas nunca é completa e precisa como numa relação de etiquetagem, já que os textos e os sentidos se constroem em circunstâncias singulares e concretas de enunciação (CAVALCANTE, 2015).

Nesse sentido, tanto nos estudos de produção como nos de compreensão textual, se admite que a questão referencial seja central, já que a unidade de coerência se adapta localmente no momento em que o texto se enuncia “e os referentes se tornam entidades

negociadas durante a interação” (CAVALCANTE, 2015), independente das circunstâncias comunicativas.

Segundo Cavalcante (2015), ao longo da trajetória da LT, Ingedore Koch foi a principal pesquisadora, no Brasil, a dedicar-se aos conceitos de referência e sua aplicabilidade ao ensino de compreensão leitora e produção textual. Ela confere novo olhar à classificação de Halliday & Hasan (1976), que classificaram as ligaduras coesivas em cinco tipos, prevalecendo a ideia de que a coesão se definia por propriedades essencialmente semânticas de articulação de ideias. Dessa forma, Koch (2010, p.27) agrupou esses cinco tipos “num só mecanismo guarda-chuva”, denominando-o coesão referencial. Para Cavalcante, o processo coesivo atualmente é tomado numa visão ampliada da referência. Marcuschi (2008, p.119) explica que atualmente a reflexão sobre a coesividade não tem sido mais feita de forma sistemática, pois este aspecto encaminhou-se para os trabalhos sobre os processos de referenciação, dos quais falaremos na próxima seção.

1.2 REFERENCIAÇÃO

A noção de referente certamente é determinada pelo que julgamos ser realidade, sendo fruto de uma elaboração de como textualizamos o mundo, nos contextos mais variados e cristalizados em nossa percepção daquilo que nos cerca. Assim, de acordo com Blikstein (1995 apud KOCH, 2015) a realidade é produto de como percebemos tudo o que nos permeia, consolidada em estereótipos culturais que determinam a própria percepção e são reforçados e/ou garantidos pela linguagem, de forma que “o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem” (BLIKSTEIN, 1995 apud KOCH, 2015, p. 59).

Desse modo, essa realidade, percebida por nós de modo particular, mas também abarcando conceitos influenciados e/ ou determinados culturalmente, são transformados em referentes, por meio da prática social.

Ao se propor uma reflexão sobre referenciação, parte-se de três premissas fundamentais, postuladas por Koch (cf. KOCH, 1999a, 1999b; MARCUSCHI; KOCH, 1998a; KOCH; MARCUSCHI, 1998b; MARCUSCHI, 1998 apud KOCH, 2015, p. 61): a referenciação é uma atividade discursiva; há uma instabilidade das relações entre as palavras e as coisas; e a formação de categorias depende das nossas capacidades perceptuais e motoras.

Mondada e Dubois (1995), como colocado em Koch (2015, p. 62), corroboram o enfoque assumido por Blikstein ao afirmarem que as categorias usadas para descrever o mundo se modificam sincrônica e diacronicamente, tanto nos discursos mais corriqueiros, como nos mais formais, mostrando-se “plurais e mutáveis” antes de se estabilizarem historicamente. Portanto, o que é categorizado e estável pode tornar-se flutuante, variável, quer por uma mudança de ponto de vista, quer pelo contexto de interação. Entende-se, desse modo, que a língua só pode existir quando inserida nos eventos discursivos, nos quais os sujeitos sociais valem-se de seus conhecimentos e percepções, de ordem linguística e sociocognitiva, através de seus modelos de mundo. Para tal, na cena enunciativa, invocam os conhecimentos socialmente compartilhados e discursivamente construídos, que por sua vez estão diretamente relacionados aos processos de categorização e recategorização dos referentes.

Assim, o processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (também chamados de objetos-de-discurso), concebida na mente dos interlocutores e representada no texto. São observáveis através de expressões referenciais – estruturas linguísticas construídas em sua maioria por meio de sintagmas nominais, mas também podendo apresentar-se sob sintagmas adverbiais, manifestando na superfície textual (cotexto) a representação dos referentes (Cf. KOCH, 2015; CAVALCANTE, 2011; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Em síntese, para autores como Marcuschi e Koch, a *referenciação* é vista como atividade discursiva e é um problema que diz respeito às operações efetuadas pelos sujeitos durante a produção do texto, oral ou escrito. Ela nomeia, caracteriza e se refere a seres, objetos, sentimentos, ações, ou qualquer outra entidade, e é responsável pela articulação das ideias – ou seja, a coerência (CAVALCANTE, 2011, p. 13).

Nos estudos do texto, o fenômeno da referenciação (ressignificando a noção de referência) é uma questão central tanto na produção como na compreensão textuais, pois possibilita construir versões do mundo produzidas por sujeitos social e culturalmente ancorados através de práticas languageiras e cognitivas. Mondada (2011 apud KOCH, 2015, p. 9) postula que

Ela[a referenciação] não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores.

Deste modo, conferimos aos processos referenciais a função de introduzir, nomear ou recategorizar os objetos de discurso elaborados no processamento textual (produção e leitura).

Os processos referenciais trabalham para a construção da coerência e da coesão textuais, na medida em que o produtor, a partir de seu projeto de dizer, mobiliza ligaduras coesivas interferindo e (re)construindo o próprio real.

Koch (2015) defende que o texto constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo em que contribui para essa construção. Ele se estrutura numa representação (modelo textual) que atua como uma memória compartilhada, fomentada pelo próprio discurso. Ou seja, na medida em que o discurso progride, o enunciador faz seleções do que quer representar respaldado nesses modelos textuais e na memória discursiva. Estas vão se interligando à memória compartilhada por meio dos conhecimentos enciclopédicos e culturais. Essa representação, a partir de interpretações do mundo, incorporada ao repertório dos interlocutores, é responsável pela seleção lexical no texto. Esses conhecimentos, uma vez introjetados na memória discursiva e somados a recursos linguísticos, permitem a ancoragem dos processos referenciais.

Por ser a referenciação uma atividade discursiva, partimos do entendimento que os sujeitos, durante a interação verbal, lançam mão de recursos linguísticos disponíveis, procedendo com escolhas significativas a fim de produzir sentido(s) para seu projeto de dizer. Dessa forma, os processos referenciais constituem escolhas de um querer expressar-se, posicionar-se em seu entorno sociocognitivo.

Dos três maiores processos referenciais – a introdução referencial, a anáfora e a dêixis (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014) –, nos dedicaremos neste trabalho aos dois primeiros: a introdução referencial e a anáfora, ambas com desdobramentos fundamentais para as categorias de análise desta pesquisa.

1.2.1 Seleção lexical: introdução referencial, anáfora direta e anáfora indireta

Ao falarmos da construção da coerência, precisamos compreender como os processos referenciais se delineiam na tessitura textual, na medida em que colaboram para a (re)construção dos sentidos do texto e a expressão de pontos de vista, que orientam argumentativamente o texto. Há dois tipos de introdução de referentes: *não ancorados* e *ancorados* num texto, expressos na forma de expressões nominais (PRINCE, 1981 apud KOCH, 2015, p.70).

O primeiro acontece quando um referente totalmente novo é introduzido no texto – a introdução referencial pura. Ela ocorre “apenas quando um objeto for considerado novo no cotexto e não tiver sido engatilhado por nenhuma entidade, atributo ou evento expresso no

texto” (CAVALCANTE, 2014, p.58). Ou seja, quando, durante o processamento do texto (compreensão), um referente é construído pela primeira vez na mente do interlocutor, ou seja, não tiver sido disparado por nenhuma entidade mencionada no contexto, este pode ser retomado anaforicamente ou não, a partir desse “endereço cognitivo” criado, dependendo dos propósitos do enunciador (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014).

Já o segundo tipo acontece quando é introduzido pelo menos um elemento associando-o a algum outro do cotexto ou do contexto. Assim, a remissão textual, expressa por formas nominais ou pronominais, não se restringe em apenas remeter a um correspondente linguístico anterior, mas sim localizar alguma informação específica anteriormente posicionada na memória discursiva. Nesse sentido, as anáforas desempenham o papel de continuar uma referência, de modo direto ou indireto.

Se a expressão referencial retomar um referente já introduzido no texto/ discurso, teremos a *anáfora direta ou correferencial*. A ela cabe a função de continuidade e de progressão da referência no texto. Devido ao objeto-de-discurso estar ativado no modelo textual, ela pode materializar-se por dois tipos de recurso: (i) *recursos de ordem gramatical* – observáveis através do uso de pronomes, elipses, advérbios locativos, etc. e (ii) *recursos de ordem lexical* – observáveis pela reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e expressões indefinidas. (KOCH, 2015, p.72).

A propensão é que os referentes, ao serem retomados, evoluam no desenvolvimento do texto. Desse modo, eles podem sofrer alterações, a partir de elementos como opiniões, sentimentos, e irem se transformando, ou seja, sendo *recategorizados* no texto.

Já no caso de a anáfora introduzir um novo referente no texto/discurso, associando-o não ao cotexto imediato, mas ao conhecimento de mundo compartilhado entre os interlocutores, teremos uma *anáfora indireta*. Ela depende de dados introduzidos textualmente, mas não retoma o mesmo referente (não é correferencial) e sim se ancora em conhecimentos prévios e/ou compartilhados. São esses conhecimentos que autorizam o enunciador a formalizar expressões definidas que, apesar de aparecerem pela primeira vez no texto, são bastante previsíveis dentro do contexto discursivo. Assim, esse novo referente é apresentado como se já fosse conhecido, por ser inferível a partir do processamento sociocognitivo do texto.

A fim de explicar o fenômeno das anáforas indiretas, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 68) colocam que “na verdade [essas anáforas] remetem ou a outros referentes expressos no cotexto, ou a pistas cotextuais de qualquer espécie, com as quais se associam para permitir ao coenunciador inferir essa entidade”. Dito de outro modo: é preciso ter em mente que a anáfora se insere numa situação de continuidade referencial (mesmo que não

direta), o que a difere do que compreendemos como introdução referencial, pois os elementos do cotexto lhe favorecem a identificação.

Em síntese, podemos dizer que as anáforas indiretas se destacam em três aspectos na tessitura textual: sua não vinculação com a correferencialidade, a introdução de um novo referente e sua condição de novo expressa no cotexto, como se já fosse conhecido. Anáforas deste tipo se manifestam no texto através de expressões que, apesar de aparecerem no texto pela primeira vez, são altamente previsíveis no contexto discursivo. Este aspecto da anáfora indireta distingue-a de outro tipo de anáfora, a *encapsuladora*. Esta, apesar de também aparecer pela primeira vez no contexto, resume porções textuais anteriormente mencionadas, dispersas na tessitura textual, quer dizer, no contexto. Por isso, é considerada por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) como correferencial. No próximo tópico discutiremos esta função específica de certas anáforas juntamente com outra função, a paragrafação. Ambas contribuem para a organização macrotextual.

1.2.2 Organização macrotextual: encapsulamento e paragrafação

Quando falamos ou escrevemos, o fazemos através de tópicos ou temas, que constituem o foco daquilo sobre o qual nos pronunciamos. Ao longo do texto, o tópico se subdivide em blocos, focalizações diferentes do mesmo tópico discursivo, colaborando para uma organização macroestrutural do texto. Essa focalização acontece por meio de dois processos: as *anáforas encapsuladoras* e a *paragrafação cognitiva*.

Apesar de aparecerem no cotexto pela primeira vez, as encapsuladoras não podem ser confundidas com as anáforas indiretas; isso porque sua função primordial é resumir porções de parte do cotexto junto a outros conhecimentos partilhados. No caso delas, não há uma expressão precisa a que ela se refira, mas sim um tipo de referência irradiada em todo o trecho. Koch (2015) coloca que, num texto, o encapsulamento é próprio das nominalizações, sumarizando informações-suporte em segmentos remissivos e prospectivos. São consideradas complexas, pois os referentes dessas anáforas são abstratos: remetem a uma atividade, um fato, um evento, etc.

Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 80) complementam que as anáforas encapsuladoras funcionam como um subtipo de anáfora correferencial, já que, se o referente é uma entidade sociocognitivamente representada no contexto, ao ser marcado e confirmado por uma anáfora encapsuladora, é porque ele já se fazia presente, mesmo que implicitamente.

Desse modo, o produtor do texto, ao encapsular um trecho, dá nome a uma entidade que já estava em construção gradual. A sumarização, por ocasião da progressão referencial, pode ocorrer por meio de uma forma pronominal ou expressão nominal. Se ela for construída através de um demonstrativo neutro, como *isso*, *isto*, *aquilo*, chamamos de *encapsulamento*. Quando o processo anafórico tem a função de sumarizar e é construído por expressões nominais, chamamos de *rotulação*. Por retomarem um segmento difuso, disperso no texto, as anáforas encapsuladoras atuam comumente de forma argumentativa, já que sintetizam pontos de vista, maneiras de pensar buscando a melhor maneira de designar o que está sendo posto em questão no projeto de dizer do produtor. (CAVALCANTE, 2011).

Essas expressões nominais, tal como comentado por Koch (2010, p.148), ao incidirem na progressão textual, podem também desempenhar importantes funções na construção de sentido(s) do texto, entre elas uma atuação que nos interessa em particular: “No nível macrotextual, são, em grande parte, responsáveis pela introdução de novos referentes novas sequências ou episódios narrativos e, portanto também pela paragrafação” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO E BRITO, 2014). Embora frequentemente coincidam, interessa-nos neste estudo o parágrafo cognitivo e não o tipográfico. Apothéloz & Chanet (1997 apud KOCH, 2015, p. 76), ampliam a discussão, colocando que “as expressões referenciais efetuam a marcação de parágrafos, incrementando, dessa forma, a estruturação do produto textual”.

Da mesma forma, Francis (1994 apud KOCH, 2015, p. 76) explica que as formas anafóricas nominais desempenham uma função importante no que concerne à organização textual: “elas sinalizam que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de sua argumentação, por meio do fechamento do anterior, pelo seu encapsulamento em uma forma nominal” (FRANCIS, 1994 apud KOCH, 2015, p. 76). Assim, são cruciais na introdução, mudança, desvio e fechamento de tópicos discursivos, sendo responsáveis por dois movimentos no interior dos textos: a *retroação* e a *progressão*. O exemplo a seguir ilustra a discussão:

(1)

O sucesso do ex-metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva em sua quarta tentativa de chegar à presidência da República representa mais do que o triunfo da persistência – é a vitória do improvável. (...)

Sua primeira tentativa eleitoral, para o governo de São Paulo se deu em 1982 e foi um jato de água fria no entusiasmo do político iniciante. (...)

A **ressaca**, curtida em exílio doméstico na companhia de alguns poucos amigos e muita cachaça de Cambuci, só passou três meses depois. (...)

Em 1989, **a situação** era diferente. Lula tinha chances reais de vencer Fernando Collor, mas como se sabe, de novo perdeu. (...)

O **terceiro fracasso** ocorreu em 1994, em sua segunda tentativa de chegar à Presidência. (...) (ISTOÉ, 2002, p.37-38 apud KOCH, 2015, p.77)

No exemplo acima, as expressões referenciais “*sua primeira tentativa*”, “*a ressaca*”, “*a situação*”, “*o terceiro fracasso*” retomam a porção textual anterior (retroação), para explicar as etapas percorridas pelo candidato. Cada novo parágrafo aloca uma informação nova (progressão) dentro do quadro da informação dada, preservando, contudo, a continuidade tópica.

Dessa forma, a paragrafação é um recurso formal que contribui para construção dos nexos textuais. É compreendido por teóricos como Figueiredo (1999 apud LIMA; PESSOA, 2014), Rocha Lima e Neto (1994 apud LIMA; PESSOA, 2014), entre outros, como um meio de organização textual, mas todos eles reconhecem o caráter incerto do conceito. Garcia (1999, apud LIMA; PESSOA, 2014) amplia esta discussão colocando que é difícil generalizar uma noção única de parágrafo, dada a natureza variada dos gêneros, do propósito comunicativo e, muitas vezes, do estilo adotado pelo autor do texto.

De acordo com outro teórico, Bessonnat (1998 apud LIMA; PESSOA, 2014), o parágrafo sinaliza informações e dá pistas ao leitor sobre a progressão temática, complementando a noção de parágrafo cognitivo. Dessa forma, compreender como o autor organizou seu texto de determinada forma e que relações podem ser estabelecidas entre as porções textuais e perceber o encadeamento das ideias, favorece o diálogo entre os sujeitos da interação para a produção de sentidos.

O produtor, durante o processo de escrita, continuamente toma decisões sobre as operações mentais (de adição, de substituição ou de detalhamento) envolvidas, a fim de melhor organizar seu texto e, ao mesmo tempo, conseguir engajar o leitor em seu projeto de dizer, definindo a finalidade do texto, o(s) destinatário(s), etc. Junto a essas representações, desenvolve atividades de planejamento, textualização e revisões continuamente monitoradas, levando-o, em alguns casos, a reelaborar seus escritos – desde questões pontuais lexicais, como a modificar porções inteiras do texto, reformulando-os a fim de facilitar o diálogo com seu leitor. Trataremos deste aspecto, a que chamamos de estratégias metaformativas, em detalhes na subseção abaixo.

1.3 ESTRATÉGIA METAFORMATIVA

No momento em que relemos o que escrevemos, operamos sobre nossos enunciados, fazendo reformulações, refletindo sobre a adequação ou não de termos empregados, numa atividade que pretende sanar alguma deficiência ou articular melhor o que se pretende dizer.

No escopo das estratégias textual-discursivas para a construção do sentido, estão as metadiscursivas. Elas tomam como objeto o próprio ato de dizer, isto é, o produtor, durante o processo de construção de seu texto, avalia, ajusta, corrige, acrescenta passagens, refletindo sobre sua enunciação.

Nesse sentido, o produtor pode expressar juízos de valor, marcar sua posição sobre um assunto, mostrar seus conhecimentos e posicionamentos sobre um tema. Dessa forma, essas estratégias atuam no âmbito da própria atividade discursiva, num movimento autorreflexivo, no qual o discurso se desdobra em si mesmo.

Koch (2015, p.120) considera três tipos de estratégias metadiscursivas: as metapragmáticas, as metaenunciativas e as *metaformativa*. Este último grupo nos interessa em especial e o tomaremos como categoria de análise, em razão de o *corpus* incidir sobre produções escritas, operando com o já dito, sua forma de estruturação, num dado segmento do texto em relação aos precedentes e subsequentes. O produtor, ao operar com o segmento considerando o todo, atua com o já dito: é um trabalho sobre a língua, sobre seus efeitos, incidindo no modo como aquilo que se diz é dito, num debruçar-se do produtor sobre os enunciados produzidos operando de forma epilinguística e também metalinguística. Ou seja, é uma estratégia na qual o enunciator reflete sobre a forma do dito, a fim de explicitar termos ou ideias, recorrendo a paráfrases ou acréscimos de novas informações no segmento.

Para tal, através da estratégia metaformativa, o produtor retoma um segmento textual, conferindo-lhe nova formulação, pretendendo, com isso, explicitar melhor seu projeto de dizer ou sanar alguma deficiência na compreensão, recorrendo ao que Koch & Silva (1996 apud KOCH, 2015, p.120-122) chamaram de reformulação saneadora. Esta pode apresentar-se por correções ou paráfrases saneadoras. Elas acontecem quando o produtor tenciona solucionar (não imediatamente, no caso do texto escrito) as dificuldades detectadas por ele mesmo ou pelo interlocutor. Dessa forma, o produtor, no processo de reescrita de seu texto, reflete sobre a forma do que foi dito e tem a oportunidade de: i) explicitar de outro modo os termos empregados e ii) destacar a função ou importância de um segmento em relação a outro, corrigindo, eliminando ou alterando e/ ou acrescentando trechos inteiros.

Para melhor entendimento, segue um exemplo do *corpus*, contendo a escrita e a reescrita de textos de opinião. Na rescrita, marcamos em negrito a reformulação:

(2)

Escrita

(...) Bom, mas por que essas pessoas vivem na rua? Segundo a tabela da Istoé 36% são por causa de alcoolismo/drogas e muitas vezes também desemprego, problemas familiares ou até mesmo perda de moradia porque não podem pagar o aluguel.

E o que podemos fazer para ajudá-los? Solidariedade! Ajudar como puder. Doação de roupas, comida (não só no inverno) e não desrespeitar esses moradores.
(fim)

Reescrita

(...) Bom, mas por que essas pessoas vivem na rua? **Na maioria das vezes é** alcoolismo, drogas, problemas familiares ou até mesmo perda de moradia.

Nós podemos ajudar!

Podemos mexer naquele guarda-roupa velho e doar roupas ou aquele sapato que não serve mais... E principalmente

respeitar essas pessoas, pois não são diferentes

No exemplo acima, no primeiro trecho da *reescrita*, o aluno troca a fonte citada, a Revista *Isto é*, por uma introdução que ‘amarra’ todas as ideias subsequentes e ao final do parágrafo, retira a última frase por entender que ela pode ser inferida pelo contexto sociocognitivo ("porque não podem pagar o aluguel"). Da mesma forma, no segundo parágrafo da *escrita*, aparece uma pergunta retórica ("E o que podemos fazer para ajudá-los?"), que, na *reescrita*, é modificada para uma assertiva ("Nós podemos ajudar!"), chamando o leitor à ação. No mesmo parágrafo, o aluno reestrutura toda a ideia veiculada, melhorando a informatividade, num movimento convidativo em direção ao leitor.

Sintetizando o que discutimos até o momento, podemos dizer que os processos referenciais e suas funções, assim como as estratégias metaformativas, evidenciam a complexidade do processo de construção de um texto, no qual o produtor, com pretensão de fazer-se entender, precisa mobilizar recursos de várias ordens e não apenas linguística, mas também sociocognitiva, interacional e cultural, em quaisquer situações da vida cotidiana. Na próxima seção, discutiremos a produção textual escrita na escola.

1.4 PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Marcuschi (2008) coloca que o texto é um evento e nele entram em jogo elementos linguísticos, fatores cognitivos, sócio-históricos, nos quais locutor e interlocutor estão em constante interação, atravessados por suas concepções, conceitos e percepções sobre o mundo partilhado, construindo objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao fazerem escolhas no momento de operar com a linguagem.

Associando os conceitos de língua e de texto à escola, Marcuschi (2008, p.51) complementa que é consenso entre os linguistas – tanto teóricos como aplicados – que o ensino da língua deve se dar por textos e que compreender e produzir textos orais e escritos tem importância primordial no ensino de línguas. A questão é *como* isto é posto em prática, já que são múltiplas as formas de explorar os diversos gêneros em sala de aula. O texto pode ser tanto pretexto para o estudo de normas prescritivas e metalinguísticas já cristalizadas na prática docente, sem considerar o envolvimento, interesse e a atividade desse aluno, como pode ser ponto de partida para explorar potencialidades outras, como os possíveis efeitos de sentido, transformando-se em ferramenta útil para a vida, para as práticas de letramento dos estudantes. A escola, ao ensinar a língua, precisa também ensinar seus usos *não triviais*, nas modalidades escrita e oral e em questões relativas a processos argumentativos e de raciocínio crítico. Dessa forma, o ensino de língua, elegendo como referência o texto, materializado nos gêneros, pode ganhar mais densidade e relevância nos projetos de dizer dos sujeitos, dando forma a ações e intenções, na medida em que possibilita que se reflita agentivamente sobre os processos que engendram seu funcionamento.

A respeito disso, coloca Bazerman (2011, p. 11):

se reconhecemos os estudantes como agentes, aprendendo a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente.

Nesse sentido, o autor explica que não apenas grandes autores estão imbuídos de agência na escrita. Toda vez que nos posicionamos, compartilhamos pensamentos, opiniões por meio de textos, somos agentes de nossos próprios interesses, visto que a escrita colabora para tornar real nossa presença no mundo, percorrendo diferentes tarefas, desde o gesto gráfico (descoberta da escrita de palavras na fase de alfabetização) até o que compreendemos como textos.

Por ser um fator determinante de inserção social, em suas modalidades diversas, de acordo com o que a situação de comunicação exigir, dos objetivos e dos papéis que os participantes assumem, a produção textual ocupa (ou deveria ocupar) um lugar de destaque nas aulas de língua portuguesa². Em outras palavras, a instituição escolar precisa ser capaz de fazer com que os alunos possam produzir e compreender textos (orais ou escritos) e que sejam capazes de mobilizar conhecimentos não apenas linguísticos, mas de ordem sociocomunicativa³, para que, ao longo do processo de estudos, os alunos consigam fazer análises e alterações que criem efeitos de sentido, possibilitando-os serem verdadeiramente agentes de seus textos, aptos a agir nas diversas esferas da vida cotidiana. A respeito disso, Cavalcante (2015) salienta que um importante passo foi dado pelo ENEM, na medida em que ele teve o mérito de estabelecer um teto para cada critério observado nas redações dos vestibulares, ocasionando mudanças nas exigências de antigos parâmetros cristalizados: saiu-se dos aspectos maciçamente formais para aspectos que contemplam os efeitos de sentido e a construção argumentativa. Desse modo, as escolas vêm gradualmente passando a abarcar a coerência e a construção argumentativa ao ensino de redação e interpretação textuais, tanto no ensino médio, como no fundamental, o que possibilitará novos modos de tratar os textos.

Nesse sentido, Bazerman (2011, p. 19) coloca que:

Uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e ação. Eles encontrarão sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo da sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades.

Nessa direção, a perspectiva sociointeracionista toma a escrita de textos como resultado não apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor, mas como produto da interação, onde o sentido não pode ser determinado *a priori*, mas sim num *constructo* assentado na interação (KOCH, 2010). A escrita textual, ainda, de acordo com Dolz (2010, p.15):

mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso de textos a serem redigidos.

²Majoritariamente em escolas privadas, tanto no ensino fundamental - anos finais, como no médio, tendo em vista os exames seletivos para o ingresso ao ensino superior (ENEM e vestibulares). Nas escolas públicas, nem todas possuem um trabalho sistemático com produção textual escrita.

³São aqueles que pressupõem conexões de interação social na construção da textualidade. Esses nexos se estabelecem entre o texto e a situacionalidade (inserção cultural, social, histórica e cognitiva).

Portanto, o aprendiz, durante seu processo de escrita, precisa colocar em prática atividades metalinguageiras (JAFFRÉ, 1988; DAVID, 2007, apud DOLZ, 2010, p.15), ou seja, precisa haver distanciamento, reflexão e revisão a fim de regular seus próprios processos de escrita, mediados pelo professor, pois quanto mais ferramentas linguísticas e mais compreensão reflexiva possibilitarmos nos alunos, maiores serão as possibilidades e recursos para agência. Desse modo, adotamos a perspectiva da escrita como atividade interativa que, nas palavras de Antunes (2003, p.44), “implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”, configurando uma ideia de processo, contrária à de produto. Essa visão interacionista da escrita presume o envolvimento entre sujeitos, a parceria, para que as ideias de ambos possam comungar das informações e intenções pretendidas. A isso se soma a concepção de língua como atividade cognitiva e sociointerativamente situada, entendida como um modo de ação/ interação entre os sujeitos, partindo de que, ao falar ou escrever, esses sujeitos constroem uma interlocução na qual a língua se faz sempre presente, num constante movimento de compor-se e recompor-se textualmente.

Considerando o que acontece durante a produção escrita, suas condições de produção, as dificuldades, o tempo despendido em sua realização e partindo de etapas divididas em diversos níveis, desde a pré-escritura até a pós-escritura, essa abordagem compreende também que o processo envolve escolhas, retomadas, decisões durante toda a sua realização. Aplicados aos textos escolares, reforçam as representações da escrita como trabalho, atravessada pelos diversos fatores que compõem a textualidade, possibilitando aos alunos uma experiência mais ampla e profunda em seus projetos de dizer, buscando recursos para serem cada vez mais efetivos.

Dessa forma, ao se tomar a escrita nessa perspectiva, esta se torna um trabalho colaborativo, prevendo comentários de outros, revisões e reescrituras, tantas quantas forem necessárias, sempre com intenção de aperfeiçoá-la. Aprofundaremos essa concepção de escrita como trabalho contínuo, com finalidades reais e sociais para o aluno, na seção abaixo.

1.4.1 Escrita e reescrita em contexto escolar

A interação comunicativa funda o uso da língua, de modo que, falar ou escrever bem é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Nesse contexto, oralidade e letramento são entendidos como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Marcuschi (2001, p. 16) coloca que o letramento (em todos os seus diversos tipos), pela forma como se inseriu nas sociedades e impregnou as culturas de um modo geral, está atrelado formalmente ao uso da escrita, tornando-se símbolo de educação, desenvolvimento e poder. Entretanto, ressalta que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (p.25). Esta, portanto, além da escola ou da Academia, é usada para o trabalho, a comunicação e para a gestão da vida pessoal e doméstica (BARRÉ-DE-MINIAC, 2006 apud KOCH, 2010). Ela é, em uma instância macro, meio de interação entre as pessoas, coordenando ações e aprendizagens, inserindo socialmente os sujeitos, tanto para produzir textos escritos, como para lê-los, em variadas situações.

Dessa forma, entendemos que a escrita, tomada como produção textual, vai muito além da utilização do código. Durante sua realização, exige de quem escreve a mobilização de conhecimentos de ordem cognitiva e social. Ela prevê um leitor, um planejamento (o que escrever), uma intencionalidade (para que escrever), uma aceitabilidade (o leitor relê, concorda, refuta, reelabora...), num movimento entre os interlocutores que se guia pela interação.

No dizer de Fiad & Mayrink-Sabinson:

[...] a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55).

Assim, numa perspectiva dialógica e processual, sabemos que são muitas as vozes e os sujeitos com os quais os alunos interagem ao produzir textos na escola. Entram em cena os comandos do professor, as condições de produção, as trocas de ideias entre os alunos, os processos de revisão e reescrita, foco deste trabalho.

Nesse sentido, para compreender os processos de escrita, Koch (2010, p.32), pontua como Ferreiro & Teberosky (1999) debruçaram-se em como se dá o processo de apropriação da escrita por parte da criança e Torrance & Galbraith (1999) aprofundaram-se na escrita como atividade que demanda a ativação de conhecimentos e o uso de várias estratégias no curso da produção do texto. Os estudos de letramento, por sua vez, compreendidos como “o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade da vida social” (KLEIMAN, 2008, p.489), ajudam-nos a pensar nas práticas de ensino e uso da língua escrita

que acontecem na esfera escolar que “abrangem mais do que eventos de ensino em si” (VÓVIO, 2008, p.440), e sim os eventos da esfera de organização dos trabalhos, de práticas socioculturais, historicamente variáveis, dentro de um repertório no qual a escrita se faz sempre presente.

Outra contribuição importante para a compreensão da escrita e seu ensino vem da linguística textual, especialmente por dedicar-se à textualidade. Ao pensar o texto, a LT considera-o com base em três aspectos: i) como atividade verbal⁴, ou seja, os locutores, ao produzirem um texto, praticam atos de fala; ii) como atividade verbal consciente, pois leva em consideração a intencionalidade do falante; e iii) como atividade interacional, porque considera o envolvimento dos interlocutores nos processos de compreensão e construção do texto (BENTES, 2012, p. 270-271). Ou seja, o locutor, ao produzir textos, pratica atos de fala, a partir de suas experiências pessoais, com certa força ilocucionária, provocando efeitos no interlocutor. Esse texto é dirigido a alguém; portanto, serão acionados conhecimentos compartilhados, haverá uma intencionalidade e uma situacionalidade para que o texto possa ser veiculado. Por último, e fundamentalmente, essa produção estará inserida numa esfera interacional, na medida em que o interlocutor/leitor reagirá a esse texto, compreendendo ou não, concordando ou refutando, numa relação dialógica e opaca, pois a produção e os efeitos de sentido não são únicos.

Assim, entendemos que a aprendizagem da produção escrita em todas as suas dimensões constitui um dos eixos essenciais do ensino de língua, pois é importante para a socialização do sujeito, é um componente fundamental para a vivência escolar e é condição para uma integração plena na vida social e profissional (ANTUNES, 2017). Por ter importância central na construção do pensamento (FAYOL, 1991 apud DOLZ, 2010, p. 15), a escrita aciona múltiplos componentes cognitivos, sendo considerada, desse modo, também uma atividade mental. Marcuschi (2007) posiciona-se a esse respeito falando de uma cognição contingenciada. Junto a uma cognição que se dá a partir de modelos ou experimentos mentais, há uma cognição que opera diretamente na elaboração mental vinculada a situações concretas colaborativamente trabalhadas na interação.

Ampliando essa posição, Gumperz (1982 apud MARCUSCHI, 2007, p. 13) pontua que o conhecimento social “funda-se na natureza social da mente. Assim, cognição e linguagem são afetadas por forças culturais e sociais”. Dessa forma, a interação passa a ser um elemento constitutivo da realidade social e o compartilhamento de conhecimento torna-se

⁴Como postulam Cavalcante e Custódio Filho (2012) o texto não é só verbal. A LT vem abordando o estudo da multimodalidade, contudo esta pesquisa volta-se para o verbal.

crucial na produção de sentido. Assim, para a tarefa de escrita, o aluno mobiliza conhecimentos tanto sobre os conteúdos temáticos, como sobre a língua e as convenções sociais que caracterizam os usos desses textos, exigindo-lhe, durante as atividades, reflexão sobre a linguagem, o sistema linguístico e seu entorno sociocultural. Essas atividades epilinguísticas e metalinguísticas regulam o processo de escrita e objetivam a uma regulação mais consciente à aprendizagem da revisão e reescrita. Como bem explica Dolz (2010, p. 16):

essas atividades contribuirão para desenvolver a reflexão e a cultura, pois os alunos constroem referenciais culturais comuns, compartilhados, sobre a escrita e a textualidade, sobre a estrutura e o funcionamento da língua e, sobretudo, sobre a relação que a língua mantém com a cultura.

Dito de outro modo, a natureza da escrita visa a operar com a língua, produzindo sentidos. Antunes (2016, p.15) aponta que, dentre as competências em escrita solicitadas para a vida, estão a “competência ligada à escrita como atividade representativa das sociedades com maior grau de letramento, por isso mesmo elevando a escrita à condição de necessidade social, a uma exigência de inclusão social” e a ligada à autoria, já que a produção textual pressupõe um locutor que tem algo a dizer, de um determinado lugar social, a partir de suas experiências de vida, ou seja, seu conhecimento enciclopédico e outras estratégias languageiras são postas em cena durante a produção. Ao mesmo tempo, pressupõe também um interlocutor/leitor que partilhará ou não das ideias veiculadas, a depender da qualidade do texto dentro de um projeto de dizer do locutor/sujeito-autor. Soma-se a isso a subjetividade e a intersubjetividade, pois o texto não significa em si mesmo, e sim na interação, na qual faz sentido para alguém. Nesse processo, a subjetividade acontece a partir do momento em que, ao produzir enunciados, o locutor, através da cultura, de outras vozes incorporadas ao seu projeto de dizer, vai tomando posição, atuando, assim, pela linguagem e expondo uma imagem de si.

Ademais, não se pode perder de vista que a produção de sentido acontece em processos colaborativos no uso efetivo da língua, por isso o sentido é uma construção sociocognitiva, sendo necessariamente situada. O locutor, visando a realizar o projeto de dizer, oferece pistas ao interlocutor para o processamento do sentido, onde os componentes semânticos, cognitivos e pragmáticos são fundamentais. Desse modo, a produção de sentido – ou seja, a coerência buscada nos textos – ultrapassa a análise da língua enquanto código; superam-se os limites das representações formais e os limites da inferenciação lógica.

Entretanto, muitos dos aspectos da textualidade, especialmente a coesão e a coerência, ao passar pelos processos de didatização, sofrem adaptações simplistas aplicadas diretamente

à escola, que tomam por base o texto como “um simples jogo de composição, feito no quadro de um processo cumulativo ao aditivo” ou então “a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo” (DOLZ, 2010, p.18). Outros professores, ainda, tomam o texto “como pretexto”. Usam gêneros textuais variados, mas continuam cobrando conhecimentos metalinguísticos esvaziados de sentido (LAJOLO, 1986, p. 52 apud ANTUNES, 2009, p.52), perpetuando apenas aspectos formais da língua, sem se voltarem para a interação, para os aspectos de ordem sociocomunicativa (ver esquema 1 dos critérios de textualidade). Assumindo que a linguagem se constrói na interação social, compreendemos que, na modalidade escrita, essa construção envolve momentos distintos, como o de planejamento do texto, o da escrita do texto, o da leitura do texto pelo locutor e o das alterações feitas no texto a partir dessa (re)leitura.

Desse modo, ao escrever, o aluno precisa mobilizar e equilibrar diversas habilidades de forma simultânea: apropriação do sistema de escrita, do conteúdo composicional do texto (sua superestrutura), bem como dos aspectos pragmáticos: a quem se destina, os objetivos da escrita e o contexto interacional, ou seja: *as condições de produção*. A esse respeito, Marcuschi (2014, s. p.) postula:

são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. De forma geral, as condições às quais o produtor de textos precisa atender situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático [...], interlocutor visado [...], objetivo a ser atingido [...], gênero textual próprio da situação de comunicação [...], suporte em que o texto vai ser veiculado [...] e, até mesmo, ao tom a ser dispensado ao texto [...]. É preciso destacar que estas condições não são rígidas. Ao contrário, elas costumam variar bastante nos contextos de produção. (<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto-> acesso em 15/05/2018).

Ou seja, não é suficiente solicitar aos alunos que escrevam; é preciso mediá-los no processo, para que entendam a escrita como trabalho processual a ser refinado a cada etapa (planejamento/ escritura/ revisão/ reescrita) e a cada ano de escolarização (com operações linguístico-discursivas cada vez mais complexas, como os processos referenciais, por exemplo). Consideramos que essas condições são um fator que incide diretamente na produção textual escolar, promovendo e/ou comprometendo a agência, na medida em que o professor pode calar ou projetar a voz do aluno-autor.

Assim sendo, dependendo de como o professor conduz a proposta, os alunos são mais ou menos desafiados a pensar no *que* e *como* será dito, em como estruturar os períodos, em organizar sequencialmente o que vão dizer, atendendo aos princípios da interação: finalidade

discursiva, destinatário, suporte, gênero solicitado, etc. É o processo de interação, de mediação, que favorece mais ou menos que diferentes tipos de aprendizagem ocorram. Desse modo, a elaboração do texto requer um trabalho processual que, para ser executado, incita conhecimentos prévios por parte de quem escreve e é pensado também em termos de recepção por parte de quem lê. Esse aluno/autor lê, revê, revisa e reescreve o que produziu orientado pelo princípio da interação e apoiado nos comentários do professor ou dos próprios colegas, sejam eles orais ou escritos. A esse respeito, Koch e Elias (2010, p. 34) colocam:

nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele que para quem se escreve são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo.

Ou seja, são levantadas questões sobre o projeto de dizer do aluno, e este, ao procurar respondê-las, poderá na reescrita fazer operações linguísticas de adição, de substituição, de detalhamento em relação aos conteúdos informacionais do texto (GERALDI, 2004, p. 53), colaborando com a agentividade.

Da mesma forma, Possenti (2012) reflete muito bem que aprendemos a escrever “escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes [...]”. Ao contrário, se a escola oferecer exercícios inócuos, sem sentido, a contribuição para a aprendizagem de uma escrita significativa será muito aquém do esperado. Mais adiante, ele formula que

Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. [...] Para se ter uma ideia do que significaria escrever como trabalho, ou significativamente, ou como se escreve de fato “na vida”, basta que verifiquemos como escrevem os que escrevem: escritores, jornalistas. [...] Eles pesquisam, vão às ruas, ouvem os outros, leem arquivos, leem outros livros, só depois escrevem, e leem, e releem, e depois reescrevem, e mostram para colegas ou chefes, ouvem suas opiniões, e depois reescrevem de novo. A escola pode muito bem agir dessa forma... (POSSENTI, 2012, p.48-49).

Nessa concepção de escrita como trabalho, construção, num modelo que acontece em etapas e de forma concomitante, de acordo com Hayes e Flower (1986) e Kato (1986), é preciso que o aluno conheça as regras do jogo para realizá-lo satisfatoriamente e interaja em todas as etapas: tanto na pré-escritura, como no processo, através de atividades epilinguísticas, e finalmente entenda que um texto é escrito, revisado e reescrito assiduamente, a partir de um olhar plural – do professor, dos colegas, de si próprio. A cada etapa de reescrita, podem-se analisar aspectos distintos, tais como: a orientação temática, os efeitos de sentido decorrentes

das escolhas lexicais, os elementos coesivos, embora o foco do entendimento deva ser sempre a dimensão global.

Desse modo, professor e aluno estão mutuamente em estado de aprendizagem. Porque não se trata de corrigir, mas compreender em que estágio o aluno se encontra e de refletir sobre o que ainda não está coerente com a produção textual para fazê-lo avançar. Se os comentários do professor forem vagos, a reelaboração pode não surtir o efeito desejado. Os comentários e apontamentos precisam ter critérios claros, partindo das dificuldades para produzir avanços no processo de escrita dos alunos. O principal objetivo deve ser, então, a orientação ou produção como interação.

Os professores, como escritores mais experientes, elencam as questões problemáticas balizadas nos critérios de textualidade – poucas de cada vez –, ensinando os alunos a aprimorar o olhar, a refletir sobre o que querem dizer, incidindo primeiramente em trechos e, posteriormente, estimulando-os a revisar e reescrever autonomamente através de estratégias ricas e diversificadas, como as revisões e reescritas coletivas, em duplas e, com o tempo, individuais. Essas estratégias só podem ser asseguradas na escola se os professores interagirem com seus alunos em todas as etapas do processo que envolve a produção textual, de forma a atingir os objetivos e suprir as necessidades de cada parte. Dessa forma, a reescrita pode se transformar num efetivo momento de aprendizagem, na medida em que os alunos compreenderem os critérios envolvidos no processo de agir criticamente sobre os próprios textos. Já que sem o empenho do aluno pouco se avança, a motivação é essencial. Aprender a escrever é desafiador, requer um domínio de problemas de escrita cada vez mais complexos, de forma que é fundamental identificar que tipos de produção escrita os movem e que tipos de problema vão querer solucionar (BAZERMAN, 2011).

Menegassi (2000) salienta que quanto mais claros forem para os alunos os critérios usados pelo professor ao ler o texto do aluno nas experiências de escrita e reescrita, tanto mais os alunos compreenderão o que se espera deles no que concerne a escrever em conjunturas particulares, possibilitando que escrevam de forma mais segura e consciente, inclusive em novas circunstâncias discursivas em que se envolvam. Ou seja, a autorregulação da aprendizagem precisa estar balizada sob critérios bem definidos e possíveis. O professor só deve comentar o que foi devidamente explorado nas aulas, de forma processual e progressiva: as dificuldades encontradas num determinado texto ajudam-no a mapear os passos seguintes a partir do que ainda não foi conquistado pelo grupo. Assim, através de experiências sistemáticas de reescrita, possibilita-se em sala de aula uma reflexão sobre novas situações de uso do gênero e propriedade estratégica a partir de analogias de reflexões anteriores.

Ainda o mesmo autor coloca que, em produções textuais em situação de ensino, os comentários tecidos pelo professor ao ler o texto do aluno influenciam no processo de reescrita. Avalia que há quatro componentes básicos para a produção de um comentário claro e eficaz nas produções escolares: i) a apresentação do problema a ser revisado, ii) a identificação da localização do problema da primeira versão escrita, iii) a apresentação do contexto em que se encontra o problema, e iv) o oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado.

Ao tecer comentários objetivos, mas sem encaminhamentos fechados, tomando a escrita como processo, o professor dá sentido e provoca respostas, que podem aparecer na reescrita com operações linguísticas de substituição, de adição ou de detalhamento em relação aos conteúdos informacionais do texto, promovendo uma nova versão, mais substancial (GERALDI, 2004).

De acordo com Jolibert (1994), no planejamento do ensino de produção de textos, um dos princípios básicos é desenvolver nos alunos a reflexão sobre as ações que depreendem ao escrever. Desse modo, por este ser um processo de construção de sentidos, o professor precisa promover espaços de escuta e comentários sobre os textos, bem como atividades de escrita e reescrita com objetivos bem definidos, a fim de possibilitar, através de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, meios para que os alunos resolvam problemas relativos às suas produções escritas.

Neste sentido, se revisar um texto significa torná-lo objeto de ensino, ele necessita de planejamento por parte do professor, inserindo esta atividade como etapa fundamental do próprio processo de escrever, instigando os alunos a encontrar formas para se dizer melhor, com mais clareza, reelaborando o que já foi escrito a partir do projeto de dizer. Para isso, é necessário que o aluno se desloque da função autor para a função leitor, refletindo se o que escreveu comunica, atende à informatividade, clareza, efeitos de sentido pretendidos, aos critérios de textualidade, enfim, mediados pelo professor, como leitor mais experiente. Com base nessa leitura, poderá rever e reescrever o que for necessário. Portanto, as condições de produção dos processos de escrita impactam a revisão e a reescrita a ser feita pelo aluno/autor.

Desse modo, as atividades de produção textual na escola deveriam dar maior ênfase à leitura, produção e análise de diferentes gêneros, pertencentes às esferas de circulação da vida cotidiana, abordados nos diversos níveis de escolaridade. Os alunos, através da aprendizagem da superestrutura típica de cada gênero, sua esfera de circulação e seu conteúdo composicional, se aplicados a usos reais, trariam mais possibilidades para a ampliação da bagagem cultural dos alunos. Abaurre (2006, p.73) pondera que:

O trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza. Esse direcionamento pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos dos seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça sem nenhuma interferência de um interlocutor.

A esse respeito, apesar de não haver marcas explícitas do professor no texto do aluno, há a possibilidade de que se faça uma interferência mais dialógica, com orientação oral, atentando para aspectos específicos do texto. Em síntese, desde muito cedo, os alunos podem ser desafiados a revisar e reescrever textos coletivamente, em duplas ou sozinhos, mediados pelo professor como leitor mais experiente. Este deve provocar reflexões, utilizando variadas estratégias, até o momento em que sejam capazes de serem leitores/revisores das próprias produções, atentos e estimulados a dizer mais e com melhor qualidade.

Ao entender que aprender a escrever significa tomar decisões, escolher entre possibilidades, os alunos vão se constituindo como agentes de seu projeto de dizer, firmando-se progressivamente como autores.

Na próxima seção, abordaremos a pesquisa-ação desenvolvida na escola, com vistas ao desenvolvimento da produção textual escrita, orientada pelo posicionamento teórico aqui discutido, tomando como fundamental: a concepção de texto como evento comunicativo sócio-historicamente situado, e a compreensão de escrita como atividade processual, como um trabalho de linguagem privilegiado pela oportunidade de reflexão epilinguística, na qual atuam os processos referenciais entendidos como entidades negociadas durante a interação, já que são indispensáveis para a construção da coerência.

2 METODOLOGIA

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Nesta seção, iremos observar como foi o percurso metodológico, planejado com o intuito de investigar como a reescrita impacta a versão final do texto do aluno, viabilizando a construção de um projeto de dizer por parte dos mesmos.

De acordo com Liberali e Liberali (2011), um projeto de pesquisa envolve escolhas políticas e ideologicamente marcadas que nos inserem como pesquisadores e sujeitos no mundo. Portanto, o percurso metodológico empreendido por um pesquisador

não acontece de forma isolada. Conforme aponta Kuhn (1978)⁵, há um conjunto de crenças, modelos, esquemas de referência, visões de mundo e formas de trabalhar, reconhecidos por uma comunidade científica em determinados momentos históricos, que acabam por nortear a metodologia de pesquisa adotada, concebidos como paradigmas. (LIBERALI e LIBERALI, 2011, p. 18).

Dito isso, o paradigma que norteou a presente pesquisa foi o *crítico reflexivo*, por entendê-lo como um ato único, numa comunidade dialógica, entre professor, pesquisador e sujeitos, no qual o fazer científico foi se construindo, numa relação viva “com”, “em”, “na” língua. Ao mesmo tempo, apresentou interesse emancipatório, estabelecendo uma ponte entre os saberes teórico-práticos e os valores éticos. Desse modo, os objetos de pesquisa e as categorias de análise foram emergindo com o intuito de proporcionar alternativas aos alunos de operar de forma mais consciente e articulada em seus projetos de dizer.

A partir dessa perspectiva crítica, organizamos a base para a compreensão dos fenômenos a serem pesquisados. Utilizamos o raciocínio de método indutivo, detectando habilidades de escrita a partir dos registros escritos dos alunos, formulando hipóteses e estratégias interventivas a serem exploradas.

A metodologia adotada foi dialética, procurando correlacionar os métodos quantitativo e qualitativo. Operamos com o método quantitativo, pelo menos em parte, ao trabalharmos com o universo dos sujeitos voluntários nas duas etapas da pesquisa (realização da diagnose e atividade de produção de textos) e ao definirmos as categorias de análise a partir das produções textuais apresentadas, verificando o número de ocorrências na materialidade do *corpus*. Entretanto, a pesquisa também abarca o método qualitativo, pois “nesse método, a

⁵Referenciado pelos autores como: KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

relação de quantidade seria uma das qualidades dos fatos e fenômenos e serviria à compreensão e à relação com o todo” (LIBERALI, F.; LIBERALI, A, 2011, p. 21). Ao mesmo tempo, também implicou, de acordo com Minayo (2011),

trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (p.622).

Nessa metodologia, as aspirações, os desejos, as crenças, os valores e atitudes são extremamente considerados e não meramente transformados em dados ou variáveis. A subjetividade, portanto, por ser inerente aos aspectos da vida social, passa a ser focalizada pela pesquisadora, que procura explicá-las em relações muito próximas com a instituição onde ela acontece e a estrutura social que a compõe (MINAYO, 1993). Partimos, então, do pressuposto de que uma visão ampla das ações e das atividades humanas só pode ser capturada a partir da interação entre os sujeitos (BRONCKART, 2006, 2008) em seu ambiente cultural.

Na presente pesquisa, a compreensão dos fenômenos investigados ocorreu por meio dos estudos de processo, do tipo explanatório, revelando como as variáveis evoluíram no tempo (já que a coleta de dados se deu em duas etapas, com intervalo de um mês entre elas). Desse modo, entendemos que nossa pesquisa tem caráter tanto etnográfico, como de ação. Seu caráter etnográfico se manifesta pela necessidade de observação do meio na geração e coleta dos dados – momentos fundamentais para que se pudesse compreender e explicar o modo como os alunos se relacionavam com o próprio ato de escrever, como operavam com a língua(gem) no contexto escolar.

Destacam Liberali e Liberali (2011, p.27):

Na observação participante, o pesquisador estabelece focos de observação que o levarão a uma observação mais seletiva. Esse processo caracteriza essencialmente, a progressão no ato de pesquisa etnográfica (SPRADLEY, 1980).

Com relação à ação, ela se deu a partir de um trabalho intervencionista, pois houve interferência da pesquisadora na realidade social dos sujeitos, particularmente em contexto didático, provocando e desencadeando ações, a fim de solucionar problemas de ordem textual-discursiva nos textos, possibilitando aos alunos maior entendimento sobre o próprio ato da escrita, num movimento autorreflexivo. Ademais, como defendem Liberali e Liberali (2011, p. 25),

Kincheloe⁶ (1997, p. 195), ao discutir a pesquisa-ação em uma perspectiva crítica, “defende que ela fornece um veículo para descobrir e analisar os sentidos que os participantes depreendem das experiências vividas”. De posse desse conhecimento, o pesquisador-praticante pode tomar decisões que busquem atender às necessidades do contexto.

Assim, a *geração* de dados⁷ pautou-se essencialmente de fontes primárias, através de questionários, observações de sala de aula, quatro produções – escritas pelos alunos participantes durante o processo – e discussões orais para reflexão em grupo.

Ao trabalhar com a pesquisa-ação, não foi nosso objetivo comparar metodologias, a da professora e a da pesquisadora, emitindo juízos de valor, mas sim descrever e interpretar os processos de reescrita das etapas I e II isoladamente, para analisarmos de forma bastante atenta como o aluno reflete sobre seu projeto de dizer a partir de processos referenciais e reformulações frente a um tema proposto. Nossa lupa, portanto, se deteve nas mudanças operadas pelos alunos, nos processos de reescrita.

Compreendemos que este trabalho é insuficiente para dar conta dos problemas apresentados sobre o processo de produção escrita na escola, generalizando conclusões para todo o ambiente escolar. Contudo, ao buscar compreender, sobretudo qualitativamente, os efeitos de sentidos provocados pela mobilização dos processos referenciais nas reescritas desse contexto, pretendemos apontar caminhos aos alunos à produção de textos mais claros, coerentes e autorais⁸.

Em relação à credibilidade desta pesquisa, Liberali e Liberali (2011, p.31) posicionam-se:

As questões de credibilidade em pesquisas não positivistas apontam para a necessidade de considerar o estudo e seus resultados de forma mais ampla, levando em conta o modo de realização da pesquisa, seus resultados, o alcance de seus resultados para as comunidades envolvidas e a possibilidade de crítica de interferência dos participantes no processo de pesquisa.

A fim de garantir o bom desenvolvimento da pesquisa, tomamos o cuidado de submeter o projeto ao Comitê de Ética da UFPE, por meio do CAAE 63811917.4.0000.5208 e

⁶ Referenciado pelos autores como: KINCHELOE, J.L. *A formação do professor como compromisso político*: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

⁷ Preferimos diferenciar geração de coleta de dados, em razão do cunho crítico-reflexivo que subjaz nossa pesquisa, o que subentende uma atuação ativa e efetiva da pesquisadora na produção dos dados (LIBERALI e LIBERALI, 2011, p. 27). Por maiores que sejam seus esforços na manutenção máxima possível da neutralidade durante a geração de dados, a pesquisadora não se considera uma “coletora” neutra de informações sobre o mundo social, pois também realiza escolhas, tal como preconiza Bandeira (2016).

⁸ Como a pesquisa envolve sujeitos voluntários, estes tiveram a oportunidade de se beneficiar com a experiência, na medida em que se debruçaram sobre os próprios escritos, imprimindo mudanças conscientes ao refletirem durante os processos, sobre os temas abordados.

do parecer 1928474, em 16/01/2017, (em anexo), assegurando assim a integridade dos sujeitos envolvidos e a fidedignidade dos dados coletados. Os sujeitos foram todos voluntários. Nessa etapa, obtivemos o consentimento deles e de seus responsáveis legais (por se tratarem de sujeitos menores de 18 anos), através da assinatura de dois documentos – um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e outro, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ambos no apêndice B e C, respectivamente. Por meio deles, davam ciência acerca dos procedimentos metodológicos a serem utilizados, bem como dos objetivos pretendidos. Ao mesmo tempo, obtivemos a assinatura da carta de anuência⁹, para darmos prosseguimento à pesquisa, conforme exigido pelo CONEP.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO: MAPEANDO A ESCOLA E PERCURSO DA PESQUISA

O contexto em que se inseriu a pesquisa deu-se em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na zona sul da cidade de Recife (PE). Os sujeitos foram alunos de três turmas de 9º ano, portanto concluintes do Ensino Fundamental, anos finais.

A escola em que desenvolvemos a pesquisa fica situada numa área de fácil acesso, no bairro de Boa Viagem, sendo bastante disputada para a obtenção de vagas. Possui uma boa estrutura física – quadra poliesportiva, auditório, biblioteca com um bom acervo e sala de informática, todas com ar-condicionado. Já as salas de aula, usam ventiladores. A entrada e a saída de alunos são bastante controladas. De acordo com o Ideb 2015¹⁰ anos finais da rede estadual, a escola já chegou à meta (3,5), alcançando 3,9 pontos. Entretanto, caiu no *ranking* (era 4,0 em 2010) e ainda não alcançou a média (6,0). Agora, busca garantir um fluxo escolar adequado e mais alunos aprendendo, pois de cada cem, vinte e quatro foram reprovados.

Através do coordenador da escola, entrei em contato com a professora Clara¹¹. Combinamos um encontro¹² para explicar o projeto, convidá-la a participar e para dirimir possíveis dúvidas quanto aos objetivos e procedimentos metodológicos a serem adotados. Conforme os encontros aconteceram, mostrou-se cada vez mais colaborativa, entendendo que o objeto da pesquisa eram as produções escritas dos alunos e não a prática docente. A fim de que obtivesse uma ampla amostra, fechamos as observações e o quantitativo de sujeitos em

⁹ Encontra-se no anexo A.

¹⁰ Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015)

¹¹ O nome real da professora colaboradora foi substituído por um fictício para preservar sua identidade.

¹² Este foi o dia “0”, pois consideramos o “1” a partir do contato com os sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa: os alunos.

três turmas, os nonos anos C, D e E¹³. Estes eram alunos com idade entre 15 e 17 anos. Assim, a programação de diagnose, geração e coleta de dados foi-se construindo na medida da necessidade, de abril a setembro de 2017. Neste período realizamos a diagnose do grupo e a geração do *corpus* propriamente dito.

Na 1ª etapa (que aconteceu de abril a junho de 2017), tivemos *dois momentos*. No primeiro, aconteceu o contato inicial, de convite à pesquisa com as turmas, o preenchimento das autorizações e a observação da sala de aula (durante três semanas, em maio) para entendermos como os alunos interagiam uns com os outros e com o texto como o objeto de conhecimento. No *segundo momento* (em junho), houve a proposta de produção textual¹⁴, como parte do planejamento da professora Clara, a qual foi ministrada por ela (produção de texto de opinião sobre trabalho voluntário). Ela nos permitiu a coleta desses textos, a fim de que pudéssemos lê-los para mapear como os alunos operavam com a linguagem nesse processo. Em seguida, no prazo de uma semana, foi feita a análise de cada produção textual, com marcações e bilhetes, e, posteriormente, essas produções foram devolvidas à professora Clara, para que, mediados principalmente por ela, os alunos observassem o que podia ser melhorado e procedessem à primeira experiência de reescrita¹⁵ de um texto. Estivemos presentes neste momento também, para sanar eventuais dúvidas. Esta primeira etapa de diagnose justificou-se pelo fato de precisarmos traçar o perfil dos alunos, conhecermos suas produções, das quais emergiram os fenômenos que posteriormente tornaram-se as categorias de análise do *corpus*, tal como será explicado mais adiante.

Dado o caráter colaborativo da pesquisa, e o fato de esta não poder interferir demasiado no planejamento regular das turmas, optamos por realizar uma segunda etapa de geração do *corpus* com um grupo restrito, a fim de observar como os alunos mobilizam recursos linguísticos e conhecimentos, constroem a coerência e compreendem o papel da reescrita, posicionando-se como sujeitos-autores de suas produções. Assim, a 2ª etapa (ocorrida de agosto a setembro de 2017), de geração efetiva do *corpus*, aconteceu em três momentos: no primeiro dia (em agosto), selecionamos dez alunos voluntários para participarem do primeiro momento. Procuramos contemplar, nesta fase, uma amostragem textual variada dos alunos que trabalharam conosco: suas produções apresentavam diferentes níveis de fluência escrita, principalmente quanto ao (maior e menor) domínio da coerência e

¹³ Os nomes das salas são fictícios, para preservar os sujeitos da pesquisa.

¹⁴ Chamaremos esta produção textual de E_{1,2...} (escrita 1,2...), na qual o número refere-se ao aluno participante.

¹⁵ Chamaremos de R_{1,2...} (reescrita 1,2...), na qual o número refere-se ao aluno participante.

da informatividade. Reunidos num ambiente reservado dentro da escola, aplicamos uma nova proposta de produção textual, desta vez mediando todo o processo: desde a discussão do assunto à produção escrita. No segundo dia (ainda em agosto), após leitura dos textos produzidos, troca de ideias e encaminhamentos orais acerca do que deveriam observar com mais cuidado nos textos, os alunos empreenderam a reescrita¹⁶ e, por fim, no terceiro dia (em setembro), fizeram uma autoavaliação do trabalho empreendido, através de debate e questionário individual escrito¹⁷ sobre a experiência vivenciada.

Como pode ser observado na tabela I abaixo, especificamos as etapas percorridas e as atividades realizadas.

Quadro 1 – Ações realizadas na escola para a geração do *corpus*

	Data	Turma/ Horas- aula¹⁸	Aula / dia	Atividades
1ª etapa – abril a junho	25/04		0	Conversa com a professora Clara.
	9/05	C - 1 D - 1 E - 2	A.1	Contato inicial – turmas C/D/E Explicação e convite à pesquisa Autorizações – TALE e TCLE (entrega).
	11/05	C - 1 D - 2 E - 2	A.2	Recolhimento das autorizações Observação da aula.
	16/05	C - 1 D - 1 E - 2	A.3	Recolhimento das autorizações Observação da aula.
	18/05	C - 1 D - 2 E - 2	A.4	Recolhimento das autorizações Observação da aula.
	23/05	C - 1 D - 1 E - 2	A.5	Proposta da 1ª produção escrita (E) (Proposta da professora Clara).
	30/05	C - 1 D - 1 E - 2	A.6	Coleta parcial da 1ª produção escrita (E); Escrita da 1ª produção (faltosos do dia 23/05).
	01/06	C - 1 D - 2	A.7	Coleta final da 1ª produção (E) e 2ª versão: reescrita do texto (R).

¹⁶ Chamaremos de PE_{1,2...} e PR_{1,2...} (produção escrita e produção reescrita, respectivamente), na qual o número significa o aluno participante.

¹⁷ Este questionário encontra-se no anexo ?? com o título de “Opinião dos alunos em relação à escrita de textos – grupo II”

¹⁸ As aulas iniciavam às 13h30 e terminavam às 17h10 e a pesquisadora ficava por todo esse período na escola em questão, observando durante o mesmo tempo cada turma.

		E - 2		
	06/06	C - 1 D - 1 E - 2	A.8	Reescrita do texto (R) - alunos que entregaram a 1ª versão em 01/06. 30 produções.
	13/06	C - 1 D - 1 E - 2	A.9	Observação da aula. Coleta final da reescrita (R).
2ª etapa Agosto – setembro	03/08	Grupo restrito	D.1	Proposta da nova produção pela pesquisadora – 1ª versão (PE) 10 produções.
	10/08		D.2	Reescrita – 2ª versão. (PR) 6 produções.
	14/09		D.3	Debate; Autoavaliação escrita; Questionário II

Fonte: elaborado pela autora.

O primeiro encontro, aula 1 (A1), foi nosso primeiro contato com os alunos, para explicarmos o propósito de estar ali: uma pesquisa de Mestrado, feita por uma professora/pesquisadora de língua portuguesa, que analisaria produções textuais escritas e reescritas produzidas por eles, a fim de entender como constroem a coerência, mobilizando conhecimentos e recursos linguísticos e como se percebem autores de seus textos.

A maioria concordou em dar os documentos para os responsáveis assinarem. Levamos duas semanas (A1 a A4) para concluir esse procedimento. A cada visita para a coleta da documentação, passávamos o restante da tarde acompanhando as aulas para compreender melhor como interagiam nas aulas de língua portuguesa (participando ou não) e se se comprometiam ou não com os trabalhos propostos pela professora da sala.

Na terceira semana – aula 5 (A5) –, com os documentos assinados, foi feita pela professora a proposta de produção textual, como parte de seu planejamento de aulas¹⁹, a partir de um texto-fonte inserido no livro didático adotado pela escola – *Português Linguagens: 9º ano*²⁰. O texto motivador era um trecho de um debate a respeito da solidariedade. Ele foi inicialmente publicado com o nome *Amor em texto, amor em contexto*²¹, mas no livro trazia o título de *Solidariedade: gesto plural*.

¹⁹Esta atividade já estava prevista no conteúdo programático da professora para ser aplicado em todos os 9º anos em que ela ministra aulas.

²⁰Cereja, William Roberto, Magalhães, T. Cochar. *Português: linguagens, 9º ano*. 8. ed. reform. Atual, 2014. No Livro didático (LD), o texto está localizado na página 52.

²¹Ana Maria Machado e Moacyr Scliar. *Amor em texto, amor em contexto: Um diálogo entre escritores*. Campinas - SP: Papirus 7 mares, 2009, p. 62-66.

Em cada sala, foi solicitada a leitura oral do referido texto por um aluno, enquanto os outros acompanhavam no livro ou em cópia²², pois numa das turmas, de acordo com a professora Clara, a quantidade de livros distribuídos pelo governo do estado era insuficiente. A leitura²³, excertos de um diálogo entre os escritores Ana Maria Machado e Moacyr Scliar, versava sobre o posicionamento da juventude frente aos problemas da comunidade. Apesar de ter gerado certo estranhamento no grupo (o tema apareceu no LD sem apresentação prévia/introdução a respeito do assunto), o texto foi esclarecido logo em seguida pela professora, que iniciou uma troca de ideias, explorando o assunto: a solidariedade entre os jovens na contemporaneidade. Um dos exemplos comentava sobre o trabalho voluntário. A partir da colocação de alguns alunos, ela propôs que escrevessem um texto de opinião²⁴ sobre *trabalho voluntário*. A proposta era para ser feita em sala e entregue no mesmo dia, mas nem todos os alunos procederam assim. Vários permaneceram ociosos e após tirarmos a dúvida com a professora, ela esclareceu que alguns preferiam fazer em casa para entregar na aula seguinte.

Mesmo a professora explicando que a atividade comporia a nota do semestre, houve grande rejeição inicial por parte dos alunos, talvez por não produzirem habitualmente textos escritos na classe (fazem normalmente um por semestre). Em cada uma das três salas, em torno de cinco alunos trabalharam prontamente, enquanto os outros permaneceram ociosos por todo o tempo da aula. Por essa razão, tivemos de voltar na semana seguinte para coletar as produções. Entendemos que, entre os que se dispunham a cumprir as tarefas da professora, já estava cristalizado o hábito de escreverem em casa.

O procedimento de ir à escola para recolher as produções escritas e encontrar com alunos que me viam pela primeira vez e pediam para participar da pesquisa repetiu-se continuamente, em cada uma das salas da pesquisa, pois a assiduidade²⁵ não é uma regra. Dos 120 alunos que a professora Clara possui (são 40 por sala), menos da metade participou da pesquisa. O TCLE foi assinado por 35 sujeitos, e o TALE teve 58 devolutivas. Contudo, por serem menores de idade, o consentimento do responsável era indispensável. Dessa forma, os alunos que ficaram sem a autorização do responsável foram desconsiderados. Nesse contexto, 62 alunos fizeram a primeira escrita, recebida e pontuada pela professora como atividade de

²²As cópias foram providenciadas pela professora na própria escola.

²³Nas três turmas C, D e E, houve dificuldade na fluência leitora, de acordo com comentários feitos pelos alunos a respeito, pois a estrutura composicional do texto no livro didático apareceu fragmentada e sem explicação prévia, necessitando da mobilização constante de inferências e conhecimentos extratextuais.

²⁴Aqui houve apenas o comando da professora, sem que a proposta do livro fosse usada como apoio. Os papéis utilizados (folhas almaço) foram levados pela pesquisadora, para que houvesse uniformidade e facilidade na organização para a reescrita.

²⁵A professora colaboradora explicou que eles tinham um alto índice de faltas. Durante o período da pesquisa, o quórum oscilou bastante, nas três turmas.

seu planejamento. Entretanto, para diagnose de nossa pesquisa, só contaram as produções escritas e reescritas cuja autorização (TCLE) foi consentida. Assim, o que determinou a participação dos voluntários neste trabalho foi a entrega de todos os documentos assinados juntamente com as duas produções (escrita e reescrita), totalizando 29 sujeitos (apesar de termos o consentimento de 35), pois os outros não cumpriram uma ou outra etapa, conforme pode ser observado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1– quantitativo dos documentos e da produção textual 1.

Turma / total de alunos	Entrega do TCLE assinado	Entrega do TALE assinado	Entrega da produção textual escrita 1	Entrega da reescrita da produção textual 1
C/40	14	37	26	10
D/40	12	16	20	11
E/40	09	05	16	08
TOTAIS: 120	35	58	62	29

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora.

Conforme a Tabela 1, a maioria dos alunos não se comprometeu com as tarefas, talvez por considerarem a produção textual uma atividade bastante desafiadora, que exige uma grande concentração, planejamento e é ainda pouco trabalhada nesta escola. Desse modo, a diagnose nessa primeira etapa se compôs de vinte e nove produções textuais escritas e suas respectivas reescritas, melhor explicadas na próxima seção.

2.3 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

2.3.1 Diagnose inicial por meio da 1ª produção textual e da reescrita

Para realizar a diagnose, partimos do pressuposto de que, quando alguém escreve algo, o faz pensando em produzir sentido. Assim, a coerência é aqui tomada como princípio de interpretabilidade do texto, conceito já discutido anteriormente e que é basilar para a LT. Defensores dessa posição, Koch e Travaglia (2012) explicam que:

[...] a coerência está ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (p.21)

Dessa forma, ao lermos e analisarmos as vinte e nove produções escritas deparamo-nos com diferentes níveis de competência escritora. Cada um dos alunos, à sua maneira, tentou construir um texto coerente, de acordo com a proposta da professora. Assim, estávamos diante de um desafio: tecer observações que ajudassem os alunos a pensar sobre seus textos, percebendo o que poderia ser melhorado, e que, ao mesmo tempo, possibilitassem que se sentissem capazes de realizar a tarefa de reescrita pela primeira vez. A partir desse processo, emergiram quatro aspectos²⁶: i) aspectos textual-discursivos, ii) aspectos relacionados à progressão tópica, iii) aspectos relacionados à coerência e iv) aspectos linguístico-formais. A identificação desses aspectos foi utilizada para que os alunos percebessem o que poderia ser ajustado no texto. A indicação foi feita com base na seguinte orientação:

Para (i) os *aspectos textual-discursivos*, utilizamos questionamentos e bilhetes, no corpo e no pós-texto, de acordo com a necessidade de esclarecer trechos ou sugerir possibilidades de uma seleção lexical mais em acordo com o que as produções queriam dizer, pois a reiterada repetição do referente ou a opção por um referente genérico deixava o texto com baixa informatividade e fluidez.

Para (ii) os *aspectos relacionados à progressão tópica*, sinalizamos a paragrafação, entendendo-a como um recurso cognitivo que contribui para a fluidez textual, na medida em que colabora com o interlocutor através da mudança de linha, indicando que houve mudança de tópico.

Para (iii) os *aspectos relacionados à coerência local*, foram indicados elementos de adição, supressão e/ou deslocamento como sugestões a fim de melhorar a conexão entre um e outro segmento textual.

Por fim, para (iv) os *aspectos linguístico-formais*, foram indicadas marcas nas palavras do corpo textual, como acentuação, ortografia, pontuação, concordância, com o objetivo de fazer os alunos relembrem conceitos e procedimentos ao escrever, desejados em determinadas esferas da vida social.

Todos os vinte e nove textos receberam um ou mais tipos de indicações, de acordo com a dificuldade (ou não) apresentada. O critério foi observar qual(is) deles seria(m) mais eficiente(s) para o aluno, visto que nunca tinham passado por uma experiência de reescrita.

²⁶Partimos de Serafini (1989) e Ruiz (2011) como referência teórica inicial, pois a primeira classifica tipos de correção focando prioritariamente nos aspectos linguísticos formais, enquanto a segunda tem uma perspectiva mais dialógica ao fazer uso dos bilhetes. No entanto, ambas adotam uma postura corretiva, que se distancia da adotada por nós, a formativa.

Como o objetivo era fazer com que retornassem aos seus textos e refletissem sobre as escolhas lexicais, a organização composicional e o conteúdo informacional, as sinalizações foram usadas de forma mista, quer dizer, foi utilizada mais de uma indicação nos textos, conforme o que era preciso ponderar. Através de marcas, bilhetes no corpo e/ou no pós-texto ou sanando dúvidas com orientações e/ou questionamentos orais durante a execução, visamos chamar a atenção do aluno para que ele pudesse reler, observar e refletir, através de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, o que podia ser revisto em seu texto.

Conforme mostrado na Tabela 2, abaixo, indicamos os aspectos que emergiram na análise dos textos da primeira etapa, bem como os fenômenos salientados em cada um, que apareceram de forma mista nas produções escritas. Nestas produções (E1 a E29), percebemos que os dois primeiros aspectos, o *textual-discursivo (léxico)* e o *relacionado à progressão tópica* (paragrafação), emergiram como os mais problemáticos em quase todos os textos (24 e 28 ocorrências, respectivamente), seguidos pelos *aspectos linguístico-formais*, que tiveram 20 ocorrências e, por último, os *aspectos relacionados à coerência* (8 ocorrências), identificados em trechos mal estruturados, que exigiam grandes inferências do leitor a fim de depreender sentidos, local e/ou globalmente.

Tabela 2 – Ocorrências problemáticas nos aspectos observados.

Aspectos	Número de ocorrências
Textual-discursivo (seleção lexical e informatividade)	24
Paragrafação (referentes encapsuladores e progressão tópica)	28
Linguístico-formais (pontuação, ortografia, concordância, acentuação)	20
Coerência (local e global)	08

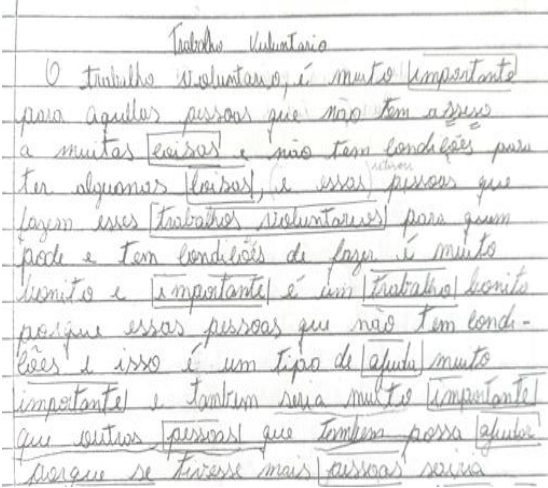
Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora.

Analisando essas vinte e nove reescritas, comparando-as às respectivas escritas, percebe-se que as indicações através de marcas no corpo textual, de ordem linguístico-formal (iv), foram as mais seguidas, compactuando com a visão de ensino mais difundida nas escolas: a pautada quase que exclusivamente na gramática. Consequentemente, nessas, houve pouco ganho na ampliação dos sentidos dada à preferência dos alunos em atender a esse tipo de indicação. O maior desafio foi fazer com que os alunos procurassem melhorar a

informatividade através de um léxico variado e condizente com a temática e ao próprio conhecimento acerca do assunto. Nesse sentido, alguns alunos recorreram aos colegas e à professora durante o processo, a fim de sanar dúvidas ligadas a aspectos mais discursivos, como de variação do léxico, por exemplo.

As reescritas (R₁...) foram guiadas pela professora, mas estivemos presentes para sanar eventuais dúvidas quanto às indicações apontadas. Mesmo com explicações, nem todos interpretaram as orientações com segurança, e nossa hipótese é que, além de não estarem habituados a esse tipo de atividade, o desconhecimento acerca do assunto do texto também pode ter prejudicado a informatividade (nem todos tinham clareza do que era o trabalho voluntário; vários alunos o tomaram como solidariedade apenas). Abaixo, há um excerto que ilustra bem o que foi dito:

Excerto 1: Trecho da produção do aluno 1 (E₁) sobre trabalho voluntário

Manuscrito	Transcrição
	O trabalho voluntário, é muito importante para aquelas pessoas que não tem acesso a muitas coisas e não tem condições para ter algumas coisas, e essas pessoas que fazem esses trabalhos voluntários para quem pode e tem condições de fazer é muito bonito e importante e também seria muito importante que outras pessoas que também possa ajudar porque se tivesse mais pessoas seria um trabalho melhor (...)
E ₁	R ₁

Podemos observar neste texto que o aluno não tem claro o que significa fazer um “trabalho voluntário”; tampouco esclarece por que ele é importante; e que coisas são essas que algumas pessoas não têm acesso. A ausência de pontuação também fragmenta a fluidez, mas ainda assim podemos inferir os sentidos.

Desse modo, essas 29 versões constituíram o material para a diagnose das três turmas e contribuíram para podermos refletir e chegar à 2ª produção textual através do levantamento dos aspectos textuais e discursivos observáveis nessas produções escritas. Ao todo, conforme já indicado na Tabela 2, identificamos na escrita e reescrita dessa primeira etapa, a partir das quatro categorias de aspectos (i a iv) levantados, diversas ocorrências. Como ainda são

escritores aprendizes, inexperientes, sabemos que lidar com tantas questões linguístico-discursivas, simultaneamente, não é tarefa simples –ainda mais por não terem experiência com a reescrita. No aspecto *textual-discursivo*, apareceram questões de léxico (bastante genérico ou incompatível com o segmento textual), repetições lexicais excessivas e fuga ao tema, que reverberaram num *segundo aspecto*: a ausência da paragrafação cognitiva, responsável pela progressão tópica. O terceiro, a coerência, apareceu como incongruência local, com segmentos mal elaborados, exigindo grande esforço do leitor a fim de inferir sentido. O *quarto aspecto*, o linguístico-formal, esteve saliente na superfície textual através de questões de ortografia, acentuação, pontuação e concordância, mas que não é foco de nossa investigação.

Assim, debruçamo-nos sobre as reescritas, observando quais fenômenos foram modificados após as indicações e quais ainda permaneceram, a fim de analisar as mudanças que deixaram o texto mais claro, do ponto de vista da compreensão do que se quer dizer. Como nosso interesse foi entender que componentes linguageiros (SIMARD, 1992, apud DOLZ, 2010, p.19) os alunos mobilizam em suas produções escritas em contexto escolar, optamos por analisar marcas linguísticas de caráter enunciativo, mostrando como os alunos textualizam o tema.

Ao nos determos na seleção lexical, percebemos que alguns sujeitos mobilizaram expressões referenciais introdutórias, remissivas e encapsuladoras e fizeram marcas que colaboravam para a progressão tópica. Constatamos ainda que a seleção lexical determinava todos os outros aspectos (a organização macroestrutural e a reformulação de segmentos textuais) que nos interessavam, pois, ao reescrever, os alunos mobilizaram seu repertório linguístico, impactando – na maioria das reescritas – positivamente o texto.

Desse modo, percebemos a *referenciação* como um fenômeno pouco explorado pelos alunos voluntários, o que comprometeu de forma marcante a coerência e a coesão textuais, resultando em textos com baixa informatividade, poucos recursos argumentativos, léxico genérico e pouco adequado ao contexto. Ao mesmo tempo, nos detivemos em outro fenômeno que emergiu como ocorrência também intrinsecamente ligada aos projetos de dizer de cada sujeito-aluno: a *paragrafação como episódio textual* (BESSONNAT, 1998, apud SILVA; LEAL, 2014, p.92), responsável pela progressão tópica e informatividade. Nos textos analisados, esse fenômeno apresentou fragilidades pela falta de um repertório lexical mais adequado (já que cada unidade de composição deveria gerar uma ideia núcleo e dela irradiarem-se outras) e pela falta de associações (SCHNEUWLY, 1998 apud SILVA; LEAL, 2014, p.95) de coesão/segmento que implicariam o uso de pistas linguísticas a fim de

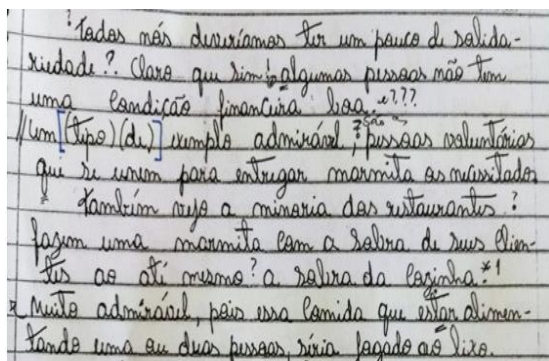
introduzir referentes novos, retomar referentes de trechos anteriores e encapsular trechos no texto.

Nesse sentido, procuramos devolver os textos com comentários e questionamentos, para que os alunos pudessem refletir sobre sua escrita a partir de sinalizações diversas e/ou comentários orais, a fim de esclarecer a informação veiculada, ou seja, centrados em aspectos textual-discursivos, ao contrário das revisões tradicionais, que em sua maioria centram esforços em aspectos linguístico-formais (ortografia, pontuação, concordância e acentuação) e geralmente possibilitam ao professor apenas uma checagem de sua própria prática, com pouco ganho no aspecto textual-discursivo. Desse modo, procuramos dar-lhes uma oportunidade para ler novamente o que escreveram, abrindo uma possibilidade de diálogo com o próprio texto, num processo mais autoral.

Tomemos o Excerto 2 abaixo, em que aparecem respectivamente a escrita e reescrita de uma produção:

Excerto 2: Trecho da produção do aluno 2 (E₂) sobre trabalho voluntário

Manuscrito



E₂

Transcrição

Todos nós deveríamos ter um pouco de solidariedade? Claro que sim! Algumas pessoas não tem uma condição financeira boa e

Um tipo de exemplo admirável pessoas voluntárias que se unem para entregar marmitta aos necessitados

Também vejo a minoria dos restaurantes fazem uma marmitta com a sobra da cozinha. É muito admirável, pois essa comida que está alimentando uma ou duas pessoas, seria jogado ao lixo.

E₂

Nota-se nesta escrita que a aluna escreveu deixando segmentos inacabados em cada tópico textual, como por exemplo: “algumas pessoas não tem situação financeira boa e...”, que não se liga explicitamente ao outro: “um tipo de exemplo...”. Aqui se exige também grande esforço inferencial do leitor, para relacionar os tópicos e realizar a construção de sentidos. Tomemos agora as primeiras linhas da mesma produção, observando a passagem da escrita para a reescrita (ambas transcritas para facilitar a leitura):

Excerto 3: Trecho da produção escrita do aluno 2 (E₂) e da reescrita (R₂) sobre trabalho voluntário

Escrita

? Todos nós deveríamos ter um pouco de solidariedade? Claro que sim!, algumas pessoas não tem uma condição boa e ???
Um [tipo de] exemplo admirável,? pessoas voluntárias que se unem (...)

Reescrita

<Será que>²⁷ todos nós deveríamos ter um pouco de solidariedade? Claro que sim! Algumas pessoas não tem uma condição boa e <por isso precisam de nossa ajuda para enfrentar a dificuldade.>

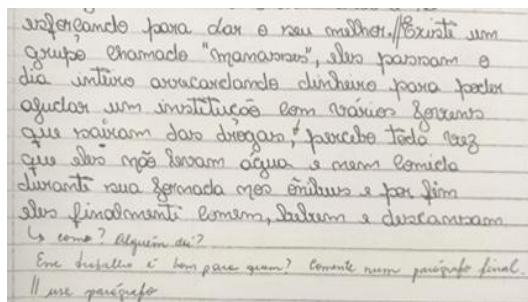
Um[]²⁸ exemplo admirável <são as> pessoas voluntárias que se unem (...)

Da primeira para a segunda versão, a aluna segue às sinalizações, suprimindo palavras e expressões das marcações indicativas, como pode ser observado. Nas marcações onde aparece o ponto de interrogação e no pós-texto, há questionamentos que ela procura responder, inserindo e articulando as informações de forma mais clara, evidenciados em negrito, na reescrita.

Vejamos outro exemplo abaixo:

Excerto 4: Trecho da produção escrita do aluno 3 (E₃) sobre trabalho voluntário

Manuscrito



arrecadando para dar a meu filho. Existe um grupo chamado "Manasses", eles passam o dia inteiro arrecadando dinheiro para poder ajudar uma instituição com vários jovens que saíram das drogas, percebo toda vez que eles não levam água e nem comida durante sua jornada nos ônibus e por fim eles finalmente comem, bebem e descansam.
Isso como? Alguém dá?
Em família é bom para quem? Comente num parágrafo final.
|| me agradeço

E₃

Transcrição

(...) Existe um grupo chamado "Manasses", eles passam o dia inteiro arrecadando dinheiro para poder ajudar um instituição com vários jovens que saíram das drogas, percebo toda vez que eles não levam água e nem comida durante sua jornada nos ônibus e por fim eles finalmente comem, bebem e descansam

E₃

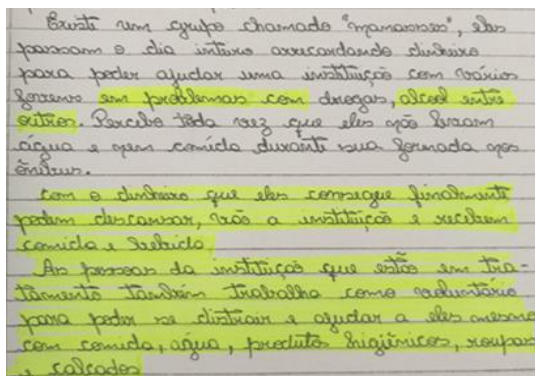
Na primeira versão, percebemos que há duas ideias claramente veiculadas: os voluntários arrecadam dinheiro para ajudar uma instituição de jovens com problemas com drogas e eles não levam nada durante a jornada para se alimentarem. Em seguida, há uma terceira informação de que se alimentam, mas que contradiz a anterior, pois não esclarece como isso acontece, pois as informações estão postas praticamente sem pontuação, num bloco único, com omissão de informações e sem uma conclusão. Observemos abaixo como esta mesma aluna melhora o texto a partir da revisão e reescrita e insere um *novo dado* para observação:

²⁷ <> Acréscimo de informação.

²⁸ [] Retirada de informação no texto.

Excerto 5: Trecho da produção escrita do aluno 3 (E₃) e da reescrita (R₃) sobre trabalho voluntário

Manuscrito



R₃

Transcrição

(...) Existe um grupo chamado “Manasses”, eles passam o dia inteiro arrecadando dinheiro para poder ajudar um instituição com vários jovens <em problemas com> drogas, <álcool entre outros>. Percebo toda vez que eles não levam água e nem comida durante sua jornada nos ônibus.

<Com o dinheiro que eles conseguem finalmente podem descansar, vão a instituição e recebem comida e bebida.

As pessoas da instituição que estão em tratamento também trabalha como voluntário para poder se distrair e ajudar a eles mesmo com comida, água, produtos higiênicos, roupas e calçados>.

R₃

Ao ter a oportunidade de reler e pensar sobre o assunto a partir das indicações, a aluna tem um ganho textual importante na segunda versão; constrói as cenas/ episódios textuais, fazendo com que haja uma progressão tópica. Na reescrita houve um acréscimo de dois parágrafos inteiros, a partir dos comentários feitos pela pesquisadora no pós-texto.

Da mesma forma que o exemplo acima citado, várias produções escritas apresentaram reformulações de parágrafos inteiros e em outras havia mudanças e acréscimos de trechos sem que, contudo, tivéssemos indicado; o que sugere agentividade social por parte do aluno, uma vez que se ele lê/relê o que produziu, pode reelaborar sua reflexão. Essa questão levou-nos a perceber um fenômeno novo: *a reformulação de trechos*, a partir dos escritos de Koch & Elias (2017, p.95).

Essa *reformulação*, tão presente na maioria das produções, trouxe-nos novas inquietações: ela vinha para sanar que lacunas deixadas na escrita? Seria por não estarem envolvidos na atividade, não compreenderem bem o conceito de trabalho voluntário, ou ela fazia parte do próprio processo da (re)escrita?

Orientados por estas perguntas, decidimos aplicar uma nova proposta – outra produção textual e reescrita, desta vez atentando para três fenômenos bastante interligados, selecionados a partir de três dos quatro aspectos anteriormente citados, como pilares para um projeto de dizer mais consistente: *a seleção lexical* – com a exploração dos processos referenciais, *a paragrafação cognitiva*, como efeito da progressão tópica e *a reformulação saneadora*, como

efeito epilinguístico de um projeto de dizer, pensado a partir da escrita como processo e como ferramenta proveitosa para a agência (Cf. BAZERMAN, 2006).

2.3.2 Corpus da pesquisa: 2ª produção textual, reescrita, debate e questionário de avaliação

Dado que o foco de nossa pesquisa é compreender como os alunos constroem seu projeto de dizer num processo agentivo, a segunda proposta de produção surgiu da necessidade de aplicarmos um projeto de intervenção que fosse conduzido por nós em todos os momentos – discussão, texto, debate, escrita e reescrita, debate e autoavaliação.

Se trabalhar com o mesmo tema possibilitaria a retomada e a ampliação do léxico, por outro lado, dado o distanciamento entre as etapas (abril – junho e agosto – setembro, respectivamente) e a primeira proposta ter sido feita pela professora das salas, entendemos que repeti-la ficaria cansativo, parecendo uma “versão remendada”. Dessa forma, optamos por propor, a partir do primeiro encontro dessa etapa, um tema que resvalava no primeiro: “*a solidariedade com os moradores em situação de rua*”. Ele possibilitava uma retomada de posicionamento e de repertório lexical, que poderia ou não falar de voluntariado. Ao mesmo tempo, trazia uma temática mais específica e atual, ligada à realidade de qualquer pessoa que vive nas grandes cidades e presente nas notícias recentes daquela época (fins julho de 2017), veiculadas em diversos meios de comunicação do país.

Dessa forma, esta 2ª produção textual teve como objetivos: i) motivá-los para a escrita a partir do interesse dos alunos, seu envolvimento e suas experiências, ii) propiciar a construção de um texto com ideias mais consistentes a respeito de um tema, evitando expressões genéricas, e investindo, assim, na informatividade; e iii) possibilitar a ampliação de expressões referenciais que, num nível macroestrutural, auxilia na delimitação do parágrafo, organizando a progressão tópica, e contribui para a coesão e coerência do tecido textual.

Entendemos que, para realizar tal intervenção, seria impossível trabalhar com todos os alunos das três turmas, visto que a experiência anterior mostrou-nos que não poderíamos dispor de mais dois ou três encontros com todos, pois muitos ficariam ociosos em sala durante as atividades e que também atrasaríamos o planejamento regular das aulas, conforme o calendário da escola.

Assim, selecionamos dez alunos (dentre os 29 que tinham feito a 1ª escrita e a reescrita) para compor o grupo da segunda etapa e participar da 2ª produção textual. Os critérios de escolha foram mistos e envolveram tanto a dedicação dos alunos na primeira etapa

– considerando a exploração do tema proposto, a coerência textual e o empenho nas mudanças operadas da primeira escrita para reescrita na 1ª produção, como os diferentes graus de dificuldade²⁹ na expressão escrita – havia alunos com pequena, média e grande dificuldade ao se expressar em textos escritos (cuidamos apenas para que nenhum aluno voluntário estivesse aquém de conseguir seguir a proposta).

A professora colaboradora recebeu muito bem a proposta de uma segunda etapa de produção com o grupo restrito. Prontamente organizou a disponibilidade do local para que o trabalho pudesse ocorrer da melhor forma possível. O primeiro encontro aconteceu na biblioteca e o grupo contou com a presença de nove estudantes (um faltou no dia). Sentamos todos numa grande mesa, a fim de proporcionar uma maior interação entre os participantes. Inicialmente, para realizar a atividade, expliquei os motivos que nos levaram a esta nova etapa do trabalho, bem como a necessidade de termos um grupo reduzido. Ao serem informados dos critérios usados para convidá-los, mostraram-se surpresos e animados, demonstrando, através de comentários positivos, que estavam dispostos a cooperar, dado o caráter voluntário da pesquisa.

Este momento teve um caráter interativo, tanto na orientação da produção, como durante o processo de reescrita. O enfoque na (re)escrita foi direcionado para elementos mencionados aos alunos no primeiro dia dessa etapa e definidos na pesquisa: *seleção lexical, progressão referencial e paragrafação*, fenômenos ainda bastante problemáticos nas versões anteriores, precisando ser revistos, no sentido de oportunizar o que Bazerman (2011) afirma como sendo o trabalho de escrita escolar: “fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente” (p.11).

Assim, retomamos o tema da produção anterior de junho (trabalho voluntário e solidariedade), a fim de ativar o léxico e o conhecimento de mundo como possíveis ancoragens para este novo momento. Como havia acontecido uma série de reportagens a respeito de pessoas em situação de rua no fim de julho - portanto possivelmente presente na memória recente do grupo - assistimos a um vídeo (texto I) veiculado como “*Recife do bem oferece banho a moradores de rua*”³⁰, no computador da pesquisadora, na sala a nós destinada. Essa reportagem estabeleceu a ponte entre o voluntariado numa situação mais específica – a dos moradores de rua. Novamente debatemos o assunto. Assim, questionamos se gostariam de escrever sobre ele. Como a resposta foi positiva, entregamos a cada

²⁹Nos aspectos textual-discursivos, nos referentes à progressão tópica e nos relacionados à coerência local.

³⁰Texto I (2’17 – reportagem) <http://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticia/ultimas/2016/11/22/recife-do-bem-oferece-banho-a-moradores-de-rua-27463.php>

participante os três novos textos motivadores³¹ (na abertura das análises): uma notícia³² (“*Situação dos moradores de rua*”), outro informativo³³ (“*Opinião – moradores de rua*”) e o último, uma tabela³⁴ (“*Por que vive na rua?*”).

Havia uma série de outras reportagens sobre o assunto, entretanto o tempo era escasso para leituras em outros dias, sendo recomendadas para serem feitas em casa, ao final desta primeira seção. Essa estratégia só teria acontecido se o assunto não tivesse motivado o grupo. Sobre os textos explorados, um complementava o outro, já que o primeiro, o vídeo reportagem, mostrava um grupo de amigos que havia conseguido ajuda e construído uma espécie de banheiro móvel, para que as pessoas em situação de rua pudessem tomar ao menos um banho por semana no centro do Recife. O segundo trazia uma situação mais pontual – o inverno para quem não tem onde se abrigar –, deixando o problema mais aparente; o terceiro tratava da prevenção, buscando alternativas para que a situação não se torne cada vez mais caótica; e o quarto texto trazia informações que ajudam a explicar as razões que levam uma pessoa a se encontrar num contexto desses. Lemos conjuntamente, visando a sanar quaisquer dúvidas quanto ao léxico e, em seguida, veio um novo debate, no qual os participantes falaram livremente tudo o que sabiam sobre as pessoas que vivem dessa forma. Todos pareceram sentir-se seguros a colocar algo, a discordar, a complementar a opinião uns dos outros, visto que se posicionaram.

A partir desse momento, exploramos os aspectos dialógicos dos textos. Através de provocações e questionamentos, instigamos-os a refletir sobre o tema em questão. De quem/do que cada texto falava? Que expressões nominais se referiam a essas pessoas? Pareciam textos neutros ou emitiam alguma opinião? Como os quatro textos se relacionavam? Ao se ouvirem, sem a preocupação de concordarem ou não entre si, puderam reelaborar e aprofundar o conhecimento que possuíam sobre o assunto.

Após a discussão, mostramos as produções anteriores (*trabalho voluntário*), resgatando alguns aspectos que nos chamaram a atenção, por ser uma dificuldade quase unânime: a seleção lexical bastante genérica e a quase ausência dos parágrafos, como episódios de cada bloco temático. Trocamos opiniões a respeito, os alunos releam o que

³¹A escolha do tema se deu da seguinte forma: na época da pesquisa houve uma grande comoção sobre o jato d’água em moradores em condição de rua em São Paulo (20/07/2017). Este tema, portanto, tangenciava o da primeira produção: a solidariedade e o trabalho voluntário.

³²<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/09/populacao-de-rua-exige-seus-direitos-419.html>. (Acesso em 19/06/2017 - adaptado).

³³<https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2015/12/12/para-reduzir-moradores-de-rua-e-preciso-pensar-na-prevencao.htm>. (Acesso em 19/06/2017 - adaptado).

³⁴Istoé, 7/05/2008, p.21 (com adaptações).

havia produzido a partir da proposta da professora Clara, observaram as mudanças feitas, interagindo uns com os outros, compartilhando os escritos.

Ao olhar novamente o que haviam produzido, tendo como ponto de partida os aspectos acima mencionados, propusemos que produzissem um novo texto, que discutisse *a solidariedade e as pessoas que vivem em situação de rua*. Para tal, poderiam utilizar-se de alguns recursos referenciais da língua (referentes menos genéricos que possibilitassem o uso de ER ou recategorizações), possibilitando-lhes planejar com mais clareza o que dizer para o leitor, ou seja, poderiam usar os textos motivadores como âncoras de informatividade, fazendo citações ou parafraseando, e, até mesmo, utilizar expressões nominais para a recategorização dos referentes, posicionando-se sobre o tema proposto com valoração positiva ou negativa. Tais aspectos foram discutidos oralmente durante o debate a partir dos textos motivadores.

Todos escreveram naquele momento, podendo consultar os textos motivadores ou mesmo pedir a opinião de um colega sobre uma ou outra palavra a usar a fim de dizer algo. Estivemos disponíveis durante todo o processo para sanar dúvidas quanto a algum termo ou paragrafação em decorrência da progressão tópica ou mesmo sobre o melhor modo de dizer algo de modo a ficar claro para o leitor. Ao final do encontro, propusemos que se informassem mais sobre o assunto, através dos veículos de comunicação e da observação das ruas, para nossa próxima reunião. Na semana seguinte, voltamos com os textos lidos, mas sem nenhuma marca, comentando acerca do progresso de cada um. Neste segundo encontro, três alunos faltaram, afunilando ainda mais a pesquisa: seis sujeitos chegaram à etapa final.

Neste momento (dia 2 – D2 no Quadro1), a orientação foi que revissem suas produções e marcassem com retângulos as repetições ou expressões genéricas, riscassem o que não julgassem como satisfatório e reformulassem o que considerassem oportuno (procurando, na medida do possível, substituí-las por palavras que mostrassem algum posicionamento a respeito do tema abordado). Assim, os alunos novamente debruçaram-se sobre seus textos, produzindo a reescrita. Alguns consultaram novamente os textos motivadores durante este processo e deram seus textos/trechos para os colegas lerem e opinarem acerca de uma ou outra ideia veiculada.

O terceiro momento, final (D3 no Quadro 1), consistiu na análise e interpretação dessas reescritas, entendidas como trabalho processual, defendido desde o início do nosso percurso: com leitura após um distanciamento do texto, reelaboração das ideias veiculadas e reescrita. Marcamos esse último encontro para que juntos refletíssemos sobre o percurso empreendido na pesquisa; sobre os efeitos provocados ou não em cada um. Numa roda, lemos

os textos uns dos outros e avaliamos o trabalho desde seu início, em abril. Conversamos através de perguntas orientadoras, que depois foram respondidas num questionário de autoavaliação. Os resultados aparecerão no capítulo de análise (seção 3.2).

2.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Todas as atividades epilinguísticas feitas foram estimuladas no sentido de expressarem melhor, com maior clareza, conhecimentos e visão sobre o tema. A progressão referencial e a seleção lexical, a organização macroestrutural e a paragrafação emergiram como categorias de análise, pois possibilitaram mensurar como a textualização das produções escritas foi se modificando ao longo do processo e “a perceber que quanto mais ferramentas flexíveis de escrita e mais compreensão reflexiva os alunos tiverem, disporão de maiores recursos e possibilidades para a agência” (BAZERMAN, 2011, p.13). A reformulação (KOCH, 2015) surgiu como efeito não previsto inicialmente na análise dos textos, sem que fossem feitos comandos a esse respeito. Entretanto, a categoria apareceu em quase todos os escritos do segundo grupo e em alguns do primeiro, nas produções de diagnose.

Desse modo, respaldados na fundamentação teórica (CAVALCANTE, 2015; 2011; CAVALCANTE, CUSTÓDIO; BRITO, 2014; KOCH, 2015), destacamos as expressões referenciais na construção dos objetos de discurso por suas repetições e progressões, estabelecendo como categorias gerais de análise: a *progressão referencial*, a *organização macroestrutural* e, por fim, a *estratégia reformulativa*, baseada em (KOCH, 2015). Tendo em vista tanto o processo de ancoragem nos contextos que elas exigem, através de elementos linguísticos, quanto as funções discursivas que desempenham, num nível micro e macroestrutural, definimos as categorias, conforme expomos a seguir:

1. Progressão referencial e seleção lexical – observada por meio de introdução referencial, anáforas diretas e anáforas indiretas

2. Organização macroestrutural e paragrafação – observada por meio de anáforas encapsuladoras que efetuam a marcação de parágrafos e a progressão tópica.

3. Estratégias reformulativas – um dos tipos de estratégias metaformulativas, observada por meio de reformulação saneadora.

O percurso teórico-metodológico empreendido durante a pesquisa e apresentado neste capítulo e no anterior serviu de embasamento para a realização das análises dos dados no capítulo seguinte (4). Nele, discutiremos as três categorias acima mencionadas, a partir das etapas de leitura e discussão dos textos, produção escrita, análise dialogada das produções,

reescrita, debate e autoavaliação sobre a experiência. Conjugados, estes momentos estiveram voltados ao comprometimento do aluno com seu projeto de dizer através de um trabalho processual com a escrita.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 ANÁLISE DA ESCRITA E REESCRITA NA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

O referencial teórico discutido no Capítulo 1 está centrado em uma visão dinâmica da referência e da construção da coerência textual, em que os referentes são tomados como objetos de discurso. Estes orientam os sentidos do texto, contribuindo para seu propósito comunicativo. Dessa forma, analisaremos as produções, mostrando que a referenciação é uma elaboração da realidade, pois os referentes são sempre construídos a partir de dada realidade, em um contexto determinado, em constante transformação; é também uma atividade de negociação entre interlocutores, portanto um trabalho sociocognitivo (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Koch & Elias (2010, p.134) defendem que:

do ponto de vista da produção escrita podemos dizer que o escritor, por ocasião de sua atividade de produção, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com seu projeto de dizer.

Isto é, os processos referenciais são escolhas dos interlocutores num constante processo de construção e reconstrução da realidade.

Assim, tomamos o processo de textualização nas aulas de língua portuguesa a partir de textos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesta segunda etapa, de produção textual e geração do *corpus*, a interação entre os alunos voluntários e a pesquisadora aconteceu de forma bastante colaborativa, numa atitude responsivo-ativa tanto na primeira escrita do texto, como na segunda, a de reescrita. Ao ouvir o que os alunos tinham a falar, mostrando, através dos tipos de indicação (nos textos de diagnose, na primeira etapa – cada aluno releu o seu), que aspectos podem ser explorados num texto e, finalmente, chamando a atenção aos itens lexicais e macroestruturais (a paragrafação), procuramos trazer à tona ferramentas textual-discursivas que contribuíssem prioritariamente ao projeto de dizer de cada sujeito-autor em contexto escolar.

A proposta de produção escrita se iniciou a partir da atividade prévia a que chamamos texto I – uma reportagem de TV: “Recife do bem oferece banho a moradores de rua”. Este vídeo, de 2’17 minutos, funcionou como um exercício de retomada através de debate, ligando o tema da 1ª produção escrita e sua reescrita feita em junho – acerca “do trabalho voluntário” – ao tema desta 2ª produção, “a solidariedade e a situação de pessoas em condição de rua” (agosto).

Na sequência, após o debate, conforme explicado no capítulo anterior, entregamos três outros textos (“Situação dos moradores de rua”, “Para reduzir moradores de rua é preciso pensar na prevenção” e “Por que vive na rua?” – textos II, III e IV, respectivamente) a cada aluno participante e continuamos o debate. A exploração de cada um dos quatro aconteceu de forma coletiva, por meio do que os alunos atrelavam os textos a fatos do próprio cotidiano, trazendo histórias de memória a respeito de pessoas nessas condições que vivem em seu entorno, ratificando as situações apresentadas nos quatro textos.

Nesse mesmo dia, os alunos realizaram a produção escrita, a ser mais detalhada nos exemplos das análises. Nos encontros seguintes, os alunos discutiram com a pesquisadora a devolutiva dos textos, produziram a reescrita, seguida de debate e de autoavaliação do processo como um todo.

Abaixo, indicamos a fonte da reportagem de TV e os textos impressos utilizados.

Texto I

(2’17 – reportagem de TV).



Fonte: Disponível em: <<http://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticia/ultimas/2016/11/22/recife-do-bem-oferece-banho-a-moradores-de-rua-27463.php>>. Acesso em 12 ago. 2018.

Texto II

Situação dos moradores de rua

Para uns eles são invisíveis, para outros, inconvenientes, enquanto para muitos são lembrados e merecedores de afeto apenas no inverno, quando as baixas temperaturas esquentam o debate e trazem à tona a questão da situação dos moradores em situação de rua na cidade de São Paulo. É nessa época do ano que a sociedade costuma prestar um pouco de atenção nas cerca de 20 mil pessoas que vivem nas ruas e praças da capital. Se o frio for significativo e causar

mortes – como ocorreu no inverno de 2015 –, o debate ganha força. Mas logo depois, conforme a primavera se aproxima, a invisibilidade e a indiferença tendem a retornar – ao menos até o próximo inverno.

Fonte: Adaptado de: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/09/populacao-de-rua-exige-seus-direitos-419.html>>. Acesso em 19/06/2017)

Texto III

O último censo de população em situação de rua, contratado pela Prefeitura de São Paulo e realizado pela FIPE, foi divulgado em março deste ano e aponta a existência de 15.905 pessoas, isso contando os que estão efetivamente na rua e os acolhidos na rede sócio-assistencial. Comparativamente aos censos anteriores, verifica-se que não houve um aumento desta população em relação ao número total de habitantes da cidade, sendo que a proporção de 0,1% se mantém.

A verdade é que a questão é muito complexa e precisamos pensar em caminhos preventivos, em soluções que envolvam direito à moradia e geração de renda. Cuidar das pessoas antes delas estarem em condição de rua é muito mais eficiente e barato do que cuidar delas depois desta situação consolidada, quando o resgate social fica mais difícil a cada dia em que passam na rua.

Fonte: Adaptado de: <<https://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2015/12/12/para-reduzir-moradores-de-rua-e-preciso-pensar-na-prevencao.htm>>. Acesso em 19/06/2017.

Texto IV



Fonte: ISTOÉ, 7/5/2008,p.21.Disponível em: <https://istoe.com.br/3443_A+VIDA+NA+RUA+COMO+ELA+E/#>. Acesso em: 12 ago. 2018.

Apesar de se tratarem de textos curtos, com pouca diversidade no gênero, nossa escolha se justificou pelo fato de dispormos de pouco tempo, a fim de não afetar o planejamento regular das aulas. Ao mesmo tempo, ao trabalharmos com gêneros com que tinham mais familiaridade, mantivemos diálogo com o que já havia sido feito pela professora, centrando nossa pesquisa na tessitura textual, mas abrindo espaço de interação, na medida em

que ela foi uma constante nos três encontros de geração do *corpus*, no qual cada sujeito pode experienciar, através de ferramentas linguísticas – seleção lexical, paragrafação cognitiva e reformulações – a busca de novos modos de dizer, agenciando seu projeto de dizer.

No processo de produção textual, orientados pela pesquisadora, os alunos observaram e refletiram acerca do posicionamento dos autores dos textos lidos através de suas escolhas lexicais, a fim de que pudessem, de forma orientada e no momento da produção, mobilizar tais ocorrências em seus próprios textos. No texto III, por exemplo, os moradores de rua são apresentados como referentes no texto a partir do título e são recategorizados – como invisíveis, inconvenientes, muitos, merecedores de afeto, 20000 pessoas, formando uma cadeia referencial que influencia na visão do leitor sobre o tema, mostrando que esses referentes sugerem posicionamento. Ao mesmo tempo, há um outro referente – a sociedade, expressa inicialmente na superfície textual por ER indefinidas, como uns e outros, gerando curiosidade por parte do leitor. Já o texto III amplia a discussão, trazendo dados e apontando caminhos para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. Assim, exploramos nesse texto dois aspectos: o primeiro se refere à forma como os dados aparecem no texto, a partir de pesquisas, dando maior credibilidade ao que se diz, e o segundo trata da mudança de tópico apresentando as informações no texto em dois blocos temáticos, apesar de ele não aparecer marcado pelo recuo do parágrafo. O texto IV – a tabela – serviu como fonte de informação sobre o tema.

Diferente do grupo da primeira etapa, nessas produções não foram feitas marcas ou indicações escritas, e sim comentários orais com cada um dos participantes sobre os avanços e entraves, oferecendo sugestões no sentido das escolhas lexicais e/ou dos subtemas que abordavam em seus textos. Cada aluno leu sua produção e marcou o que considerou necessário reestruturar (de seu ponto de vista) a partir da experiência vivida no processo da primeira etapa e no primeiro encontro de intervenção – a 2ª produção textual escrita.

Todo o direcionamento para a reescrita deu-se no enfoque dos processos referenciais, da informatividade e da progressão tópica identificadas na produção escrita. Desse modo, os textos serão analisados, neste capítulo, considerando sua totalidade e continuidade – no caso dos exemplos com trechos, a partir das três categorias selecionadas: a progressão referencial e a seleção lexical (seção 3.1.1); a organização macroestrutural e a paragrafação (seção 3.1.2), e a estratégia reformulativa (seção 3.1.3), cada uma delas relacionadas às duas produções, escrita e reescrita. Após a discussão e análise das categorias, o capítulo apresenta a avaliação coletiva sobre o processo vivenciado, na voz dos alunos voluntários (3.2).

Antes de iniciarmos a análise, registramos, no Quadro 2, abaixo, as produções que serão discutidas neste capítulo. O quadro apresenta os títulos das produções textuais analisadas³⁵ e seus autores.

Quadro 2 – Produções textuais e autores (*corpus*).

Produção Textual	Título da produção	Aluno(a)³⁶
T 1	Invisíveis	Raquel
T 2	Moradores de rua (Por que existem)	Pedro
T 3	–	Laura
T 4	Moradores de rua: odiados ou amados?	Helena
T 5	A realidade dos que moram nas ruas	João
T 6	Por que eles são invisíveis para nós?	Júlia

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Passemos à análise das produções, cujos títulos³⁷ foram indicados no Quadro 2.

Em cada categoria de análise aparecem os textos na íntegra, escrita e reescrita. Quando um mesmo texto se repete na categoria seguinte, inserimos nela apenas o trecho de análise, para figurar como exemplo. Segue abaixo o Quadro 3, a fim de ilustrar melhor o que dissemos.

Quadro 3 – organização das categorias de análise nos exemplos.

Categorias	Textos	Excerto
3.1.1 Progressão referencial e seleção lexical	T1: integral	6
	T3: integral	7
	T4: integral	8
	T5: integral	9
3.1.2 Organização macroestrutural e paragrafação	T1: trecho	10
	T2: integral	11
3.1.3 Reformulação	T1: trecho	12
	T2: trecho	13
	T4: trecho	14
	T6: integral	15

Fonte: elaborado pela pesquisadora

³⁵ Nesta segunda etapa, iniciamos o trabalho com dez sujeitos. Entretanto, quatro não vivenciaram todo o processo.

³⁶ Todos os nomes dos alunos voluntários foram modificados a fim de manter sua privacidade.

³⁷ Tanto nos os textos integrais, como nos trechos – escrita e reescrita, foram omitidos os erros ortográficos, por não serem foco deste trabalho. Entretanto, as questões de concordância estão como cada aluno se expressou, a fim de conferir mais fidedignidade aos originais aqui transcritos.

É importante salientar, a fim de orientar as análises, que alguns fragmentos/ trechos se repetem em mais de uma categoria, com marcações diferentes (correspondendo à categoria analisada), a fim de explorarmos da melhor forma o que cada produção textual pode oferecer como objeto de reflexão.

3.1.1 Progressão referencial e seleção lexical

A análise desta categoria se baseia em como os objetos de discurso são costurados na trama textual, conduzindo o leitor à construção de sentidos, a partir das escolhas lexicais do sujeito/autor. A fim de orientar as análises, usaremos as seguintes marcas, observadas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Relação marcas textuais – categorias analisadas I.

Marca	Categoria	Texto
Negrito	Expressão referencial	Escrita/Reescrita
Sublinhado	Predicação	Escrita/Reescrita
<>	Inserção	Reescrita
∅	Elipse do referente	Reescrita
[]	Supressão de palavras/expressões	Escrita
Numeração em coluna na margem esquerda	[1], [2], [3]... 1,2,3...	Parágrafo da escrita Parágrafo da reescrita
Numeração de referentes	(1), (2)...	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Passaremos às análises dos excertos 6 a 9, através dos textos integrais 1, 3,4 e 5 – escrita e reescrita, refletindo sobre como a seleção lexical contribui para a progressão referencial.

No Excerto 6,a seguir, a aluna *Raquel* regula, agencia o próprio texto. Trabalhou nele por três horas seguidas e, se observarmos suas marcas durante a escrita e a reescrita, podemos perceber muitos movimentos na busca do seu projeto de dizer. A aluna utiliza-se de dados do contexto amplo e imediato para a construção dos processos referenciais, deixando pistas de sentido na maioria das ocorrências. Na passagem da escrita para a reescrita, a aluna, num processo dialógico com a pesquisadora e os colegas, levantou questionamentos acerca do léxico, perguntou sobre palavras que poderiam ser substituídas, articulando uma gradação das

escolhas lexicais, o que contribuiu para a imagem que o leitor constrói do referente principal: *invisíveis/ muitos/ muitos quem?/ moradores de rua/ eles*. Ela trabalhou sentada ao lado de seu colega Pedro, a quem pedia constantemente que lesse as etapas dos seus escritos para que opinasse e a ajudasse a melhorar o que pretendia dizer. Este procedimento aconteceu com quase todos os participantes, num processo colaborativo.

Excerto 6:

Texto1

Escrita	Reescrita
1/ Hoje em dia muitos são [1] esquecidos, desprezados, invisíveis. [Para uns eles não tem valor não são nada não tem propósito. Estão no mundo pra nada, só por estar.] [2] Uns só lembram deles quando 2 está no inverno, acha que quando está no verão não passam por necessidades, quando na verdade estão sujeitos a tudo, todo tempo. 3 Qual o motivo deles estarem nessa situação? Muitos por conta de alcoolismo e drogas,[outros por conta do desemprego e problemas familiares e alguns por causa da decepção 4 amorosa. Coisas que fazem eles se destruírem desistir, abandonar.]	Invisíveis[1] Hoje em dia muitos são <u>desprezados, esquecidos, invisíveis</u>.<“Muitos” quem?Moradores de rua(1), claro.> Porém não paramos pra pensar o porque deles(1) estarem na rua. <Por que Ø (1)vivem lá? segundo a pesquisa da Istoé, 36% dos moradores de rua(1) vivem> nessa situação por conta do alcoolismo e drogas. Uns(2) só lembram deles(1) quando está no inverno, Ø(2) acham que quando tá no verão <ou em outras estações> não Ø(1) passam por necessidades, quando na verdade Ø(1) estão sujeitos a tudo, todo tempo. <Outro fator que contribui com esse problema(1)é a falta de escolaridade. Como assim escolaridade? Moradores de rua(1) já estudaram? Alguns(1) sim, outros(1)<u>nem acabaram o fundamental</u>.> <Tem alguma solução para isso acabar? Se o governo(3) contribuísse dando mais condições de escolaridade, talvez eles(1) não se tornassem invisíveis(1).>
R,Produção Escrita (PE ³⁸ ₁)	R,Produção Reescrita (PR ₁).

Nesse texto, o referente “invisíveis” funciona no título como introdução referencial, sintetizando a tese a ser explanada no primeiro parágrafo e que será ampliada ao longo do texto. Na sequência, observamos o objeto de discurso (OD)³⁹ *muitos*, trazendo informações predadoras (*desprezados, esquecidos, invisíveis*) para o referente “moradores de rua” como

³⁸ De agora em diante, produção escrita e produção reescrita, respectivamente.

³⁹ O termo é extraído de L. Mondada (1994), que os chama de “objetos constitutivamente discursivos”, ou seja, gerados na produção discursiva. Ver em Marcuschi, 2017, nas referências.

um recurso de valoração negativa. Para construir esse sentido, a aluna apoia-se em dados do contexto imediato, a notícia do texto motivador I “Situações dos moradores de rua”. A pergunta retórica (“muitos quem”) na reescrita funciona como uma pista de sentido para a ancoragem do novo referente *moradores de rua* – o mais importante e recorrente no tecido textual. O leitor é convocado no texto com a introdução por elipse de um novo referente – o nós, recategorizado por predicação com valoração negativa em relação à expressão referencial (ER)⁴⁰ *eles*, por anáfora pronominal direta.

Num outro fragmento da *escrita* do texto 1, a aluna em momento algum insere um referente a fim de permitir ao leitor ter a certeza sobre quem se fala, tampouco há título ou outro elemento pontual que auxilie na ancoragem. Ela se apoia em dados do contexto imediato – os textos-fonte, contando com que o leitor infira a quem se referem os pronomes ‘*uns*’ (as pessoas em geral, a sociedade) e ‘*deles*’ (os moradores em situação de rua). Na reescrita do texto 1, a informatividade melhorou, através do uso da ER *moradores de rua* e da expressão conformativa “segundo a pesquisa da Istoé, 36%...”, que funcionaram como elemento intertextual, ancoradas nos textos motivadores. Ambas conferiram, respectivamente, maior especificidade sobre quem se fala, no caso da ER, e certa credibilidade ao que diz, no caso do uso da conformativa.

No Excerto 7, *texto 3*, mais abaixo, podemos afirmar que os processos referenciais anafóricos postos em cena pela aluna retomam e remetem aos OD moradores de rua, o que evidencia seu posicionamento frente ao tema. As recategorizações desse OD constroem duas leituras: que estão nesta situação por falta de oportunidade e que têm um grande desejo de mudança. Diferente da maioria dos voluntários, a aluna utiliza-se de dados quase exclusivamente do contexto mais amplo para a elaboração dos processos referenciais, deixando pistas de sentido através de seus conhecimentos sobre os fatos socioculturais e políticos.

Excerto 7:

Texto 3

Escrita

1 Em 2017 estamos em pleno século 21, mas ainda assim a quantidade de desabrigados é surpreendente, 20 mil pessoas de acordo com o site www.redebrasilatual.com.br [que]

Reescrita

Em 2017 estamos em pleno século XXI, mas ainda assim a quantidade de **desabrigados (1)** e surpreendente, **20 mil pessoas (1)** de acordo com o site www.redebrasilatual.com.br vivem em

⁴⁰De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), é a forma pela qual o referente é representado na superfície textual, ou seja, no contexto.

- 2 vivem em situação desumana. Esses pobres, sujos, mal cheirosos, desempregados e a maior parte deles negros sofrem com os problemas deste país os obriga não dando outra alternativa a irem morar na rua mas de quem são esses moradores de ruas? sabemos bem que são da sociedade é claro sem prescrição de classes do rico ao pobre devemos a esses infelizes dar ao menos uma chance ou até um prato de comida.

- 5 Sentados nas calçadas se perguntam onde estão os bons homens? Simplesmente não preocupam de forma alguma com esses coitados sendo tratados como se fossem desmerecedores. Solucionar está situação não será uma tarefa fácil mas também não vai ser impossível. Com a ajuda dos cidadãos e do estado aos poucos podemos contrariar a atual imagem do Brasil com relação aos muitos sofrendores. educação é uma das portas para abrir um futuro melhor.

situação desumana.

Os mendigos (1), pobres, sujos, mal cheirosos, desempregados e a maioria deles negros sofrem com os problemas deste país os (1) obriga não dando outra alternativa a irem viver nas ruas.

Mas quem é responsável por **estes seres (1)?** **Ø Sabemos (2)** bem que **da sociedade (2) e ainda mais do governo (3)** por não oferecer pelo menos educação e saúde pública de boa qualidade.

Sentados nas calçadas **ou num asfalto** perguntam onde estão os **“bons homens” (2)?** Apenas estão bastante individualistas novamente **os coitados (1)** recebem o maldito título de desmerecedores.

As gestões (3), governamentais e empresariais, se fizessem seus trabalhos mais eficientemente, de forma certa iriam contrariando a situação **destes sofrendores (1)** beneficiando-**nos (2)** também pois **Ø (2)** somos a massa do sistema no qual **Ø** vivemos.

E não esquecendo **Ø** nossos papéis de **cidadãos (2)** sempre ajudando o próximo não somente “financeiramente”, mas também alimentando os seus egos pois **eles (1)** têm total fome de mudanças.

L, PE₃.

L, PR₃

A aluna Laura, já na abertura do texto (escrita) constrói uma cadeia referencial, a fim de situar o leitor a respeito do tema. A introdução referencial, feita por meio do OD *desabrigados* e sua predicação – “surpreendente”, sendo retomada por “vinte mil” – ajudam a construir o sentido atribuído ao referente. A aluna recorre a dados do contexto imediato, o site no qual a notícia foi veiculada, conferindo-lhe credibilidade. Na passagem para a reescrita, fez poucas alterações, mas percebe-se a preocupação com escolhas lexicais mais assertivas: troca a ER “esses” da escrita, pela “os mendigos” e, na sequência, articula uma cadeia por elementos lexicais, que compõem a predicação – “pobres, sujos, mal cheirosos, desempregados, maioria negros”. Essa predicação funciona como pista de sentido para a imagem que se faz sobre os moradores em situação de rua a ser explorada ao longo do texto. O referente principal (1), ao longo do texto, vai evoluindo, com o acréscimo de informações, opiniões e sentimentos, e, com isso, sendo recategorizado pelos interlocutores: “desabrigados, mendigos, estes seres, coitados, sofrendores, eles”. Essa cadeia referencial contribui para a progressão tópica, na medida em que, para cada ER recategorizada, há uma predicação que encerra um episódio temático. Na sequência, a ER “sabemos” (2) convoca o leitor a engajar-

se na discussão do texto, mantendo-o em porções subsequentes através da elipse do “nós” e de novas ER que os recategorizam: “os bons homens” e “cidadãos”. Insere também o terceiro referente, o *governo* (3). Dessa forma, fecha o texto apelando para o tema veiculado nas discussões orais – a solidariedade – ao dizer que: “sempre ajudando o próximo não somente “financeiramente”, mas também alimentando os seus egos (...)”. Nesse último parágrafo, a aluna ficou angustiada sobre o modo de mostrar sua empatia a respeito do tema. Fez um rascunho no verso da folha, só do último parágrafo e veio mostrar à pesquisadora. Ela queria dizer que as pessoas em situação de rua precisam de solidariedade, entretanto inseriu a expressão “alimentando seus egos”. Por mais que mostrasse que “egos” poderia ser interpretado com uma valoração negativa, ela defendeu seu ponto de vista, mantendo o vocábulo. Numa das idas e vindas durante a atividade para a discussão ou sugestão sobre a melhor forma de inserir uma dada informação, ela interrompeu o assunto e desabafou:

“Dá até um desânimo. Estudar. A gente que nasce pobre é a massa que sustenta os ricos. Nossa vida é nascer, trabalhar pra eles até morrer. Que chance a gente tem? Só obedecer.”

Repliquei que poderia estudar, não desistir e estar entre os que fazem as leis. Ao que ela sentenciou:

“Eu estaria sozinha. Não teria força. Os ricos mandam, roubam e a gente é obrigado a trabalhar pra eles pra sobreviver”.

“Por isso é importante estudar. Pra brigar de igual para igual. Se eu não acreditasse em mudança pela educação, não estaria aqui” – respondi-lhe.

Esse tipo de interação, por meio do qual se percebe o envolvimento e reflexão da aluna frente ao tema e à produção, aconteceu com outros componentes do grupo.

No Excerto 8, a seguir, referente ao texto 4, “Moradores de rua: odiados ou amados?”, a aluna Helena faz grandes mudanças da escrita para a reescrita ao modificar referentes, buscando sinônimos a fim de conferir mais precisão lexical e ilustrar ao leitor o que quer dizer. Ao mesmo tempo, organiza de modo mais consciente a paragrafação e a pontuação, num projeto de dizer mais claro, por meio de cadeias referenciais, visíveis na superfície textual através de ER que ajudam a construir duas representações contrárias para o OD moradores de rua: como problema social, atribuindo-lhe valoração negativa e como seres humanos iguais a todos, conferindo-lhe valoração positiva. Estas contribuem para que, na progressão tópica, aconteçam enriquecimento e aprofundamento de sua reflexão. Em certas passagens do texto, desconsidera questões próprias da norma padrão, como concordância nominal, colocação pronominal e acentuação. Entretanto, elas não diminuem a força da sua voz, pois esses aspectos mais formais poderiam facilmente ser resolvidos por uma terceira reescrita ou apenas numa nova revisão final dela. A aluna recorre a dados do contexto mais

amplo e imediato para a elaboração dos processos referenciais, que, em sua maioria, retomam e remetem ao OD moradores de rua, mostrando seu posicionamento frente ao tema. O título, colocado apenas na segunda versão, auxilia o leitor a construir essa dupla imagem para o referente ‘*moradores de rua*’ e, ao longo do texto, ela explora, através das ER, essa dualidade: se por um lado são *esquecidos, abandonados, sozinhos, invisíveis*, por outro são *vagabundos, desocupados, inúteis*.

Excerto 8:

Texto 4

Escrita

Reescrita

Moradores de rua (1): odiados ou amados?

- 1 Hoje em dia, muitas **peessoas** vivem em situação de calamidade nas ruas. Esquecidos, abandonados, sozinhos, invisíveis. [Pessoas que] aprenderam a sobreviver, sobreviver ao frio, a fome, e a diversas outras coisas. **Eles** são vistos como **vagabundos, desocupados, inúteis, sem utilidade alguma**, [muitas vezes] como **depressiva**, mas sim é necessário dar a [eles] certo valor, são **peessoas, vidas que aprenderam lidar com as dificuldades.** [Muitas das] vezes são
- 2 a sobreviver, sobreviver ao frio, a fome, e a diversas outras coisas. **Eles** são vistos como **vagabundos, desocupados, inúteis, sem utilidade alguma**, [muitas vezes] como **depressiva**, mas sim é necessário dar a [eles] certo valor, são **peessoas, vidas que aprenderam lidar com as dificuldades.** [Muitas das] vezes são
- 3 [vistos] apenas como números, a sociedade não os trata com a humanidade que merecem, esquecem que se tratam de vidas, de **seres humanos**, de **peessoas** que têm sentimentos, que assim como todos nós, sentem alegria e dor, [e além de tudo,] também precisam de amor. **Eles são merecedores**, [e assim como todos,] vencedores, [apenas pelo fato de viverem.]
- 4 [vistos] apenas como números, a sociedade não os trata com a humanidade que merecem, esquecem que se tratam de vidas, de **seres humanos**, de **peessoas** que têm sentimentos, que assim como todos nós, sentem alegria e dor, [e além de tudo,] também precisam de amor. **Eles são merecedores**, [e assim como todos,] vencedores, [apenas pelo fato de viverem.]

- [2] O que **o** os levaram a tal atitude? Confesso não [ser] uma pergunta fácil. Gráficos apontam grandes índices de alcoolismo, drogas, desemprego, problemas familiares entre outros. Mas sou incapaz de dizer um porquê. É impossível entender a mente humana e a sua capacidade de lidar com seus próprios problemas. **Muitos** estão ali por serem vítimas, outros por se vitimizaram. Mas ainda
- 5 O que **o** os levaram a tal atitude? Confesso não [ser] uma pergunta fácil. Gráficos apontam grandes índices de alcoolismo, drogas, desemprego, problemas familiares entre outros. Mas sou incapaz de dizer um porquê. É impossível entender a mente humana e a sua capacidade de lidar com seus próprios problemas. **Muitos** estão ali por serem vítimas, outros por se vitimizaram. Mas ainda

Hoje em dia, **muitas pessoas (1)** vivem em situação de calamidade nas ruas. Esquecidos, abandonados, sozinhos, invisíveis... (1)

Eles (1) aprenderam a sobreviver. Sobreviver ao frio, a fome, e a diversas outras coisas.

Ø (1) São vistos como **vagabundos, desocupados, inúteis (1)**, sem utilidade alguma, até como **depressivos (1)**, mas sim, é necessário depositar sobre **esses (1) certo valor.** São **peessoas (1), vidas que aprenderam lidar com as dificuldades.**

<Diversas>vezes são <enxergados> apenas como números. **A sociedade[2]** não os tratam com a humanidade que merecem. **A sociedade, <ou boa parte dela[2],>** esquecem que se tratam de vidas, de seres humanos, de pessoas que têm sentimentos, que sentem alegria e dor, assim como todos **nós(2)**, que também **o (1)** necessitam de amor. **Eles (1)** são merecedores, <e sim,> vencedores, <por enfrentar essa grande batalha que se chama vida.>

O que **os (1)** levaram a tal atitude? **Confesso (3)**, não é uma pergunta fácil. Gráficos são capazes de apontar grandes índices de alcoolismo, drogas, desemprego, problemas familiares entre outros. Mas **o(3)** sou incapaz de dizer um porquê. É impossível entender a mente humana e a sua capacidade de lidar com seus próprios problemas. **Muitos (1)** estão ali por serem **vítimas, outros (1)** por se vitimizarem.

6 assim, podemos trazer soluções, como sociedade e como governo.

[3] O que o governo pode fazer?

7 Investir nos jovens, na educação, como forma de entretenimento, casas de recuperação, de reabilitação. Investir em lugares para alguns moradores dormir, ou tomar banho, investir nas ONGs que já existem, nos projetos sociais. [E além de tudo, investir para que coisas como essas não aconteçam,] investir em empregos, e principalmente [em formas] de moradia acessível [a quem não tem condições].

9 O que nós da sociedade

[4] podemos fazer? É certo que cada ser humano têm a necessidade de receber amor. Seria essencial que todos nós pudéssemos lançar amor sobre **essas pessoas**, investir **nelas** e através de muitos projetos tirar **elas** dessa situação triste e indignante na qual vivem, É necessário sair da zona de conforto e acômodo.

H, (PE₄)

Mas ainda assim, na minha opinião, há soluções que podem ser trazidas, <da parte da sociedade e da parte do> **governo(4)**.

O que o **governo (4)** pode fazer? **Ø(1)**<Tenho convicção> que investir mais nos jovens, na educação, <seria interessante>. Casas de recuperação, casas de reabilitação, casas para **eles (1)** dormirem ou ter um momento de higiene pessoal, <seria muito bacana>. Investir nas ONGs e nos projetos sociais, <seria uma maravilha>.

Um investimento <a mais> em empregos e em moradias acessíveis, seria uma forma de <impedir tamanho caos.>

O que **nós (2)** como sociedade podemos fazer? É certo que cada ser humano têm a necessidade de receber amor. Seria essencial <e espetacular>que todos **nós (2)** pudéssemos lançar amor sobre **essas pessoas (1)**, <insistir> **nelas (1)**. E através de projetos, tirar **elas (1)** dessa situação triste e indignante na qual **ø (1)**vivem.

É necessário sair da zona de conforto e acômodo. <Acredito em uma forma de amar que ultrapasse as palavras e gere atitudes. Boas atitudes.>

H, (PR₄)

O texto, já na escrita, traz uma exploração bastante rica do léxico na construção do referente *moradores de rua* (1). Na reescrita, observamos a retomada do OD *moradores de rua* através da elipse antes da locução verbal *são vistos*. A representação construída para esses sujeitos é de serem descartáveis para a sociedade, através de uma enumeração de atributos com valoração negativa: *vagabundos, desocupados, inúteis, sem utilidade alguma, depressivos*. Percebemos preocupação com as escolhas lexicais da primeira para a segunda versão, modificando verbos – *depositar, enxergados, necessitam*, mas mantendo o posicionamento pretendido inicialmente. Ao longo da reescrita, o referente ‘*moradores de rua*’ evolui através do acréscimo de informações e sentimentos e vai se recategorizando, tanto pela aluna, quanto pelo interlocutor. Através deles, podemos perceber como o tema avança e o posicionamento a respeito dele também se delineia. Para tal, ela usa as expressões nominais definidas com valoração negativa como *vagabundos, desocupados, inúteis, sem utilidade alguma, depressivos* e outras mais positivas: *pessoas, vidas* e a predicação que se segue, funcionando como atributos que contribuem para a construção do referente, para além da anáfora, estabelecendo sentidos que a aluna quer imputar. No segmento seguinte, retoma o OD *moradores de rua* por elipse e o OD é recategorizado por predicação, primeiro com valoração negativa – uso da expressão nominal definida *números*. No mesmo segmento,

inaugura-se o OD *nós*, também por elipse. Este é recategorizado pela ER *a sociedade*. Toda a predicação posterior será ancorada na premissa de que todos somos seres humanos e, como tal, devemos ser respeitados e amados. A partir do 7º parágrafo, na reescrita, a preocupação com o léxico foi mais sobre os operadores argumentativos, marcados pelas inserções (< >) *até, ou boa parte dela*, e a escolha dos verbos do texto do que propriamente sobre as expressões nominais referenciais, mostrando que a rede semântica é construída não apenas por anáforas, mas por todo um conjunto de elementos – de escolhas – que ancoram e extrapolam sentidos, a depender do conhecimento partilhado com o leitor. Assim, ao inserir mais informações no parágrafo final, retomando o título, a aluna atende a proposta, com uma melhora significativa na reescrita em relação à escrita.

No Excerto 9, a partir do texto 5 "A realidade dos que moram nas ruas", do aluno João, diferente de todos os outros, houve pouco ganho qualitativo na experiência. Ao contrário dos outros membros do grupo, João pouco avançou na passagem da primeira para a segunda versão. Ao textualizar suas ideias a partir da proposta nos dois encontros de escrita, apesar de ter usado ER claras, que permitiram ao leitor saber a quem se referia, não demonstrou possuir as ferramentas linguísticas necessárias para o aprofundamento do tema, como: o uso de conectores que auxiliassem na argumentação, a progressão das proposições apresentadas e principalmente o uso de um léxico mais consistente quanto ao tema abordado, o que lhe permitiria uma textualização de suas reflexões sobre o tema.

Excerto 9:

Texto 5

Escrita

A realidade dos moradores que moram nas ruas

- 1/[Hoje em dia **as pessoas (1)** só ajuda
 1] **aqueles que mais precisa (2)**, por meio de notícias e redes sociais etc.
 [2] Atualmente **eles (2)** só e lembrado por meio de um ponto de vista como chuvas,
 2 para **outras (1)** não significa nada, para **uns (1)** se preocupa muito.
 [3] de acordo com as instrução do texto **muitos moradores que estão na rua (2)**
 3 por causa do desemprego, problemas familiares etc.
 [4] **Os necessitados (2)** não tem muitas
 4 roupas, não tem aonde tomar banho, então se qualquer um de **nós (3)** se aprofundasse muito no assunto, **eu (4)** acredito que eles seria ajudados muito.
 A verdade é que **muitas gente (1)** não dá valor a comida que temos, muitas menos as roupas pois então se aprofundasse em ajudar **os pobres (2)** **eles (2)** reconhecia muito.
 5
 (PE₅)

Reescrita

A realidade dos (moradores) que moram nas ruas

- Hoje em dia **as pessoas (1)** em geral só ajudam **aqueles que mais precisam (2)**, por meio de notícias e redes sociais. Isso acontece porque tem através de campanhas e grupos em redes sociais.
 Atualmente **eles (2)** só e lembrado por meio de um ponto de vista como chuvas, para **outras (1)** não significa nada, para **uns (1)** se preocupa muito.
 De acordo com as instrução do texto muitos **moradores que estão nas ruas (2)** por causa do desemprego, problemas familiares e etc.
Os necessitados (2) não tem muitas roupas, não tem aonde tomar banho, então se qualquer um de **nós (3)** se aprofundasse muito no assunto, **eu (4)** acredito que **eles (2)** seriam ajudados muitos.
 A verdade é que **muitas gente (1)** não dá valor a comida que tem, muitas menos as roupas pois então se aprofundasse em ajudar **os pobres (2)** eles reconhecia muito.
 (PR₅)

João operou com o senso comum durante todo o texto, lançando doxas sem ampliar a discussão, como no trecho “para outras não significa nada, para uns se preocupa muito”, “os necessitados não tem muitas roupas...”, “muita gente não dá valor à comida que tem...”, por meio de períodos com baixíssima conectividade para que possibilitassem o crescimento do texto, pois ainda não há apropriação lexical suficiente, tampouco informatividade que sustentem seu texto. Sua oralidade mostrou-se também fragmentada – opinando monossilabicamente quando algum comentário lhe era dirigido. Nos encontros, pareceu atento, mas teve bastante dificuldade em expor suas opiniões, concordando apenas com as colocações dos colegas. Ao mesmo tempo, durante as sessões, pouco interagiu com o grupo ou a pesquisadora. Enquanto os demais davam seus textos para os colegas lerem, pediam sugestões lexicais ou tiravam dúvidas quanto à progressão tópica, ele se manteve separado, produzindo em silêncio do início ao fim das sessões. Certamente, para ele, as indicações no momento de refletir sobre o texto não podem ser apenas orais, mas sim, precisa ser mais instigado a falar, com o apoio de um leitor mais experiente – professor, colegas, que o ajudem

a organizar o pensamento e a textualizar de forma mais clara. Na passagem da escrita para a reescrita, aconteceram poucas mudanças; praticamente copiou a primeira versão. Seus parágrafos são construídos através de períodos topicalizados, ou seja, lança uma ideia núcleo, mas não a desenvolve com clareza, resultando em baixa informatividade ou deixando o segmento incompreensível. As amplas lacunas de sentido deixadas não colaboram para que o leitor possa fazer inferências assertivas, e sim apenas tenha uma ideia do que quer dizer, como em: “Isso acontece porque tem através de campanhas e grupos em redes sociais.” Ou em “Atualmente eles só é lembrado por meio de um ponto de vista como chuvas, para outras não significa nada, para uns se preocupa muito”. Ao mesmo tempo, algumas escolhas lexicais continuaram vagas, como em “então se qualquer um de nós se aprofundasse muito no assunto, eu acredito que eles seriam ajudados muitos”. Isso aconteceu principalmente na predicação, dificultando a progressão tópica. Nesse sentido, seu parágrafo não pode ser considerado do ponto de vista cognitivo, mas apenas estrutural, já que não avança na discussão do tema. Apesar disso, consegue construir duas cadeias referenciais que serão o guia para a leitura: para o referente ‘*moradores de rua*’, usa as ER *aqueles / eles / muitos moradores / os necessitados / os pobres*. Já para o referente ‘*as pessoas*’, usa as ER: *as pessoas / outras / uns / qualquer um de nós / muita gente*.

3.1.2 Organização macroestrutural e paragrafação

A análise desta categoria atém-se a como os objetos de discurso progridem na trama textual, conduzindo o leitor à construção de sentidos, a partir de escolhas lexicais que encapsulam ou resumem porções textuais de tamanho variável difusas no texto. No momento da leitura das produções feitas na primeira etapa e na escrita da segunda, evidenciamos essas mudanças no tópico discursivo, mostrando que escolhas lexicais mais adequadas geram uma construção diferente no texto, montando uma espécie de “bloco⁴¹” textual, que se encerra para abrir outro. Dessa forma, nas escritas da segunda etapa, os alunos puderam repensar seus projetos de dizer, inserindo componentes linguísticos que contribuíram para a agentividade dos textos. A fim de orientar as análises, usaremos as seguintes marcas, observadas no Quadro 5, abaixo:

⁴¹Termo usado para nos referirmos ao conteúdo composicional, às ideias veiculadas em cada porção textual.

Quadro 5 – Relação marcas textuais – categorias analisadas II

Marca	Categoria	Texto
Negrito	ER encapsuladoras	Reescrita
<>	Inserção	Reescrita
[]	Supressão de palavras/ expressões	Escrita
Numeração em coluna na margem esquerda	[1], [2], [3]... 1,2,3...	Parágrafo da escrita Parágrafo da reescrita
Numeração de referentes	(1), (2)...	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Passaremos às análises dos Excertos10, 11 e 12, através de trechos dos textos 1, 2 e 4, respectivamente, escrita e reescrita, refletindo sobre como a ER encapsuladora contribui para a progressão tópica.

Neste excerto, foi importante manter a versão integral da escrita para que se pudesse observar as mudanças na reescrita. As mudanças podem ser observadas em muitos segmentos do texto, mas principalmente no último parágrafo da primeira versão, que é desmembrado em dois na segunda. Dessa forma, a aluna Raquel constrói os blocos textuais, avançando na progressão tópica e na marcação cognitiva do parágrafo, através do uso das ER encapsuladoras “lá”, “nessa situação”, “esse problema” e “isso” praticamente ausentes na escrita. Desse modo, mesmo com algumas lacunas, a aluna colabora com seu interlocutor para que este possa realizar as inferências necessárias.

Excerto 10:

Texto 1

Escrita

Reescrita
Invisíveis

- 1[1] Hoje em dia muitos são esquecidos, desprezados, invisíveis. [Para uns eles não tem valor não são nada não tem propósito. Estão no mundo pra nada, só por estar.]
- 2[2] Uns só lembram deles quando está no inverno, acha que quando está no verão não passam por necessidades, quando na verdade estão sujeitos a tudo, todo tempo.
- 3
- 4 Qual o motivo deles estarem nessa situação? Muitos por conta de alcoolismo e drogas, [outros por conta do desemprego e problemas familiares e alguns por causa da decepção amorosa. Coisas que fazem eles se destruírem desistir, abandonar.]
- 5

Hoje em dia muitos são desprezados, esquecidos, invisíveis. < “**Muitos**” quem? Moradores de rua, claro.> Porém não paramos pra pensar o porque deles estarem na rua.

<Por que vivem **lá**? segundo a pesquisa da Istoé, 36% dos moradores de rua vivem> **nessa situação** por conta do alcoolismo e drogas.

[...]

<Outro fator que contribui com **esse problema** [1] é a falta de escolaridade. Como assim escolaridade? Moradores de rua já estudaram? Alguns sim, outros nem acabaram o fundamental.>

<Tem alguma solução para **isso** acabar? Se o governo contribuísse dando mais condições de escolaridade, talvez eles não se tornassem invisíveis.>

(PE₁)

(PR₁)

O primeiro trecho (especialmente as duas primeiras linhas), da escrita, mostra um tema pouco desenvolvido, com ideias veiculadas de forma apenas citada. Já em seu correspondente na reescrita, pode-se observar que a aluna saiu do parágrafo quase único, construindo novos parágrafos temáticos (ampliou o texto em três, perfazendo um total de cinco), bem marcados através de escolhas lexicais mais assertivas, da ancoragem no contexto imediato ao articular informações a respeito das razões para que algumas pessoas se encontrem em condição de rua e dos encapsuladores – “muitos quem”, “lá”, “esse problema”, “isso” (ausentes na primeira versão). Dessa forma, o texto conseguiu avançar na progressão tópica. A retomada do OD moradores de rua se dá por elipse “por que ~~o~~ vivem...” e o encapsulador “lá” tem dupla função – retomar a predicação anterior “estarem na rua” e fazer o tópico em questão progredir ao responder à pergunta. Da mesma forma, a ER encapsuladora “nessa situação” é importante no mesmo segmento, pois marca no parágrafo uma ideia central: a situação em que vivem, ao mesmo tempo em que reativa o que foi discutido no primeiro parágrafo e faz avançar o tópico por acrescentar as razões: *alcoolismo e drogas*. Estes dois últimos referentes são pistas de sentido para essa ancoragem. Apesar de o texto não ampliar a discussão, podemos inferir, por

nosso conhecimento de mundo, o que esses dois fatores podem acarretar na vida de uma pessoa. Dessa forma, as anáforas encapsuladoras exercem função argumentativa fundamental para o projeto de dizer da aluna, a partir do momento que em ela realiza a agentividade através do texto, posicionando-se criticamente frente ao tema.

No trecho seguinte, o 3º parágrafo da reescrita apresenta outra ER – “esse problema”, recategorizando negativamente a situação dos moradores de rua. Ao mesmo tempo, faz com que o tópico progrida ao inserir um dado novo: a falta de escolaridade, a partir do contexto imediato – o texto-fonte IV, “*Por que vive na rua?*”. No último segmento, o parágrafo final (ausente na primeira versão), podemos observar o uso da ER “isso” encapsulando todo o segmento anterior – no que se refere à escolaridade e também a todo o texto, já que a aluna amplia a discussão de que se estudassem não seriam invisíveis. Ao mesmo tempo, a ER “isso” tem função coesiva na articulação textual. Ao responder à pergunta retórica, insere um novo referente, *o governo*, e lança uma conclusão, a adoção de uma política educacional, expressa no cotexto pela expressão nominal *condições de escolaridade*, para que a situação, colocada inteiramente com valoração negativa, não continue como está. Fecha o parágrafo com a predicação *invisíveis*, concluindo a costura textual ao repetir o mesmo OD do título.

No Excerto11, a seguir, o aluno Pedro, no texto 2, sai do parágrafo único na escrita para cinco na reescrita. Nessa passagem, de uma para outra, não insere novos dados; apenas reorganiza-os, buscando novas formas de articular as informações, percebidas ao longo de toda a passagem da escrita para a reescrita, com subtemas melhor explorados:

Excerto 11:

Texto 2

Escrita.

Moradores de Rua
(Por que existem?)

- 1 Hoje em dia, existem muitas pessoas com dificuldades na vida, todos temos aquela preocupação com o que vai acontecer ou com o que já aconteceu.
- 2 Mas existem pessoas com problemas mais graves, como eles, [sim eles,] os moradores de ruas. Como todos sabem, não é fácil pra ninguém viver a vida, pode acontecer [problemas] que vão dificultar [a sua vida, pode até acontecer problemas] com uma gravidade tão alta que prejudique o seu jeito de viver, como
- 3 é o caso [deles (moradores de rua)]. Segundo a pesquisa Istoé, 36% deles chegaram a **esse ponto** por causa do alcoolismo e das drogas, outros 30% por causa do desemprego e de problemas familiares, **isso** infelizmente é preocupante. [Mas ninguém pensa] **nisso** [quando passam por eles, ninguém pensa também que **essa situação** pode ser] por causa dos estudos, mais de 15% [da sociedade] nunca estudaram, [então], [o estudo também] influencia [para que eles vivam **dessa maneira**, infelizmente essa é a realidade, porque não ajudar pelo menos o mínimo possível].
- 5

P,(PE₂)

Reescrita

Moradores de Rua
(Por que existem?)

Hoje em dia, existem muitas pessoas com dificuldades na vida, todos temos aquela preocupação com o que vai acontecer ou com o que já aconteceu.

Mas existem outras com problemas mais graves, como eles, os moradores de ruas. Como todos sabem, não é fácil pra ninguém viver a vida, pode acontecer <situações> que vão dificultá-la, com a gravidade tão alta que prejudicam o seu jeito de viver, como é o caso <dos que vivem na rua.>

Segundo a pesquisa Istoé, 36% deles chegaram a **esse ponto** por causa do alcoolismo e das drogas, outros 30% por causa do desemprego e problemas familiares e mais de 15% nunca estudou, **isso** infelizmente é preocupante.

Pensando **nisso**, a maioria só tem o fundamental completo ou incompleto, são mais de 58%, **isso** influencia muito **nessa situação**.

Então vale a pena se perguntar “Por que existem?”

P,(PR₂).

Nos dois primeiros parágrafos da reescrita, apesar de não comportarem encapsuladores, há duas ideias veiculadas: no 1º, a de que a vida é preocupante para qualquer pessoa já que não podemos prever que tipo de problema acontecerá no futuro. No 2º, ele veicula uma gradação, mostrando que no caso dos moradores de rua os problemas são tão graves que afetam drasticamente seu jeito de viver. A partir do 3º parágrafo na reescrita, as ER encapsuladoras começam a aparecer. Nele, a ER “a esse ponto” faz dois movimentos simultâneos importantes: resume os dois primeiros parágrafos do texto (que descrevem que viver na rua é um problema e que os moradores de rua vão parar lá por terem muitas complicações na vida) e ao mesmo tempo prepara o leitor, lançando um dado novo: o motivo de estarem na rua, a partir de informações do contexto imediato baseadas no texto-fonte IV “Por que vive na rua?”. O quarto parágrafo, construído a partir do encapsulador *isso*, remete

imediatamente à última informação veiculada no parágrafo anterior: “15% nunca estudou e isso é preocupante”. Comparando as duas escritas, fica evidente o comprometimento do aluno ao tentar comunicar suas ideias com maior clareza, seja substituindo termos, seja suprimindo passagens que provavelmente considerou sem importância. Pode-se perceber que muitos termos foram alterados: enquanto escrita, após o dado percentual de 15%, a informação dá voltas, não cresce em informatividade e, na reescrita, o mesmo segmento (final do parágrafo 3 e o 4) é modificado pelo acréscimo de outro dado percentual: 58%, seguido de informação nova – que a baixa escolaridade também é responsável – e nesse momento introduz a ER que encapsula todo o parágrafo – “nessa situação”. Assim, a progressão tópica avança satisfatoriamente, pois efetua a marcação dos parágrafos a cada dado novo inserido, conferindo melhor interpretabilidade à leitura.

3.1.3 Estratégias reformulativas

A análise desta categoria se baseia em como os sujeitos, ao lerem e revisarem seus textos empreendem mudanças a fim de que suas realizações textuais sejam melhor compreendidas, do ponto de vista das interações humanas. Podemos pensar que esta categoria metadiscursiva, que toma por objeto o próprio ato de dizer, visa a criar um elo com o interlocutor e talvez seja a categoria mais imbuída de agência, na medida em que o locutor avalia, corrige, comenta, parafraseia – muitas vezes criando segmentos textuais completamente novos. A fim de orientar as análises, usamos as seguintes marcas, observadas no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6– Relação marcas textuais – categorias analisadas III

Marca	Categoria	Texto
Negrito	Segmento novo	Reescrita
< >	Inserção	Reescrita
[]	Retirada de palavras/ expressões	Escrita
Numeração em coluna na margem esquerda	[1], [2], [3]... 1,2,3...	Parágrafo da escrita Parágrafo da reescrita
Numeração de referentes	(1), (2)...	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Passaremos às análises dos excertos 12 a 15, através de trechos dos textos 2 e 4 e do texto integral 1 e 6 – escrita e reescrita, refletindo em como a inserção de segmentos novos

contribui para a costura textual.

Tomemos o Excerto 12. Neste texto, também foram consideráveis as mudanças da escrita para a reescrita, alterando parágrafos inteiros; apenas o segundo manteve-se igual. Esses movimentos mostram a busca de interlocução, de um investimento qualitativo do dizer.

Excerto 12:

Texto 1	
Escrita	Reescrita
	Invisíveis [1]
1/[1] Hoje em dia muitos são esquecidos, desprezados, invisíveis. [Para uns eles não tem valor não são nada não tem propósito. Estão no mundo pra nada, só por estar.]	Hoje em dia muitos são desprezados, esquecidos, invisíveis. <“ Muitos” quem? Moradores de rua, claro. Porém o não paramos pra pensar o porque deles estarem na rua. >
2/ Uns só lembram deles quando	Uns só lembram deles quando está
[2] está no inverno, acha que quando está no verão não passam por necessidades, quando na verdade estão sujeitos a tudo, todo tempo.	no inverno, acha que quando está no verão não passam por necessidades, quando na verdade estão sujeitos a tudo, todo tempo.
3 Uns só lembram deles quando está no inverno, acha que quando está no verão não passam por necessidades, quando na verdade estão sujeitos a tudo, todo tempo.	Uns só lembram deles quando está no inverno, acham que quando tá no verão ou em outras estações não passam por necessidades, quando na verdade estão sujeitos a tudo, todo tempo.
4 Qual o motivo deles estarem nessa situação? Muitos por conta de alcoolismo e drogas,[outros por conta do desemprego e problemas familiares e alguns por causa da decepção amorosa. Coisas que fazem eles se destruírem desistir, abandonar.]	Outro fator que contribui com esse problema é a falta de escolaridade. Como assim escolaridade? Moradores de rua já estudaram? Alguns sim, outros nem acabaram o fundamental.
5 (PE ₁)	Tem alguma solução para isso acabar? Se o governo contribuísse dando mais condições de escolaridade, talvez eles não se tornassem invisíveis. (PR ₁)

A aluna Raquel novamente opera grandes mudanças ao longo de toda a reescrita.

No primeiro parágrafo da escrita, apenas a primeira frase permanece em seu correspondente reescrito. As escolhas lexicais na escrita como “não tem valor”, “não são nada” e “não tem propósito”, que apenas reforçam genericamente a primeira informação deste primeiro parágrafo, são bastante alteradas na reescrita por um segmento completamente novo. Dessa forma, na reescrita, quase todo o primeiro parágrafo foi modificado, mostrando que a reformulação acontece não apenas na oralidade, mas também na produção escrita, num diálogo do produtor travado também consigo mesmo. Assim, podemos perceber que já neste trecho há ganho na informatividade. A aluna reformula o período: de duas sentenças com

valor semântico semelhante (escrita), modifica e insere na reescrita o OD “moradores de rua”, chamando seu interlocutor à reflexão. Ao reconstruir a informação, suprime o OD genérico “uns” (segunda linha da escrita), tomando a responsabilidade também para si, através da elipse do OD *nós*, (na terceira linha da reescrita: “porém $\emptyset$ não paramos pra pensar...”) ancorada no contexto mais amplo, *nós* enquanto sociedade. Em seguida, o OD *moradores de rua* é efetivado na reescrita e retomado através do pronome pessoal *eles*, por anáfora direta. Fechando o período, Raquel faz uma pergunta indireta, chamando o leitor a refletir sobre o tema, a ser explorado nos parágrafos subsequentes. Nesse sentido, através da estratégia metaformativa, a aluna opera sobre seus próprios enunciados, realizando reflexões metadiscursivas a fim de colaborar com o leitor dentro de um contexto interacional da linguagem.

A reformulação acontece em muitos segmentos do texto, mas principalmente no último parágrafo da escrita, desmembrado em dois na reescrita. A aluna retoma o segmento *qual o motivo deles estarem nessa situação* e o parafraseia com a expressão *Outro fator que contribui com esse problema*, ancorada no contexto imediato – o texto-fonte IV – “*Por que vive na rua?*”. Desse modo, reelabora a organização das informações, colocando um dos dados no segundo parágrafo (alcoolismo e drogas) e no quarto os outros fatores. O quinto parágrafo, totalmente novo, liga-se ao anterior através do OD *isso*, encapsulando tudo o que foi dito anteriormente. Em seguida, amplia com um novo referente *o governo*, através da predicação, dando mais *condições de escolaridade* provavelmente a partir de sua bagagem sociocultural e política. Essa informação retoma o segmento do parágrafo anterior, em que explica que os moradores de rua tiveram poucas oportunidades escolares e este é um grave motivo, segundo a aluna, por estarem nessa situação.

Abaixo, analisaremos mais um excerto, o 13, este com texto integral.

Passemos a análise de mais um excerto, o texto 2 abaixo, excerto13. Neste texto, o aluno Pedro fez uma reformulação da ideia inicial, reescrevendo-a sem abandonar o conteúdo que remete ao título “Moradores de Rua (Por que existem?)”, com certo ganho na informatividade.

Excerto 13:

Texto 2

Escrita

**Moradores de Rua
(Por que existem?)**

- 1 Hoje em dia, existem muitas pessoas com dificuldades na vida, todos temos aquela preocupação com o que vai acontecer ou com o que já aconteceu.
- 2 Mas existem pessoas com problemas mais graves, como eles, [sim eles,] os moradores de ruas. Como todos sabem, não é fácil pra ninguém viver a vida, pode acontecer [problemas] que vão dificultar [a sua vida, pode até acontecer problemas] com uma gravidade tão alta que prejudique o seu jeito de viver, como é o caso [deles (moradores de rua)].
- 3 Segundo a pesquisa Istoé, 36% deles chegaram a esse ponto por causa do alcoolismo e das drogas, outros 30% por causa do desemprego e de problemas familiares, isso infelizmente é preocupante. [Mas ninguém pensa] nisso [quando passam por eles, ninguém pensa também que essa situação pode ser] por causa dos estudos, mais de 15% [da sociedade] nunca estudaram, [então], [o estudo também] influencia [para que eles vivam dessa maneira, infelizmente essa é a realidade, porque não ajudar pelo menos o mínimo possível].
- 4
- 5

(PE₂).

Reescrita

**Moradores de Rua
(Por que existem?)**

Hoje em dia, existem muitas pessoas com dificuldades na vida, todos temos **aquela preocupação** com o que vai acontecer ou com o que já aconteceu.

Mas existem **outras** $\emptyset$ com problemas mais graves, como eles, os moradores de ruas. Como todos sabem, não é fácil pra ninguém viver a vida, pode acontecer <situações> que vão dificultá-la, com a gravidade tão alta que prejudicam o seu jeito de viver, como é o caso <**dos que vivem na rua.**>

Segundo a pesquisa Istoé, 36% deles chegaram a esse ponto por causa do alcoolismo e das drogas, outros 30% por causa do desemprego e problemas familiares <**e mais de 15% nunca estudou,**>isso infelizmente é preocupante.

Pensando nisso, a maioria só tem o fundamental completo ou incompleto, são mais de 58%, isso influencia muito nessa situação.

Então vale apenas se perguntar “Por que existem?”

(PR₂).

No primeiro parágrafo, ambas as produções mostraram um nível de implicitude grande. Apesar disso, o aluno colabora com seu leitor, deixando uma pista de sentido – através do uso da ER anafórica “aquela preocupação”, recorrendo a dados do contexto amplo, ao propor que o interlocutor se ancore num conhecimento de mundo compartilhado (pagar aluguel, desemprego etc.) para que ele possa realizar as inferências necessárias. No parágrafo 2 da reescrita (e seu correspondente na escrita), percebe-se que o aluno releu e operou sobre seus enunciados, reconsiderando a adequação de termos empregados – *outras, la, dos que vivem*– a fim de articular melhor seu projeto de dizer. As ideias veiculadas da primeira para a segunda versão são praticamente as mesmas; entretanto, o aluno recorreu à troca de referentes e suas expressões referenciais a fim de dar maior fluidez à sua produção. Modificou o OD *pessoas* pela elipse acompanhada do referidor *outras*. Reformulou a ER *problemas* por uma equivalente, *situações*, seguido da supressão da predicação *dificultar a sua vida* pelo uso do

pronome oblíquo *la*, deixando um implícito perfeitamente inferível pelo cotexto. Ao mesmo tempo, evidencia um registro mais formal, não comumente identificado no repertório lexical do aluno. A partir do segmento “Segundo a pesquisa Istoé...”, há uma maior reformulação, no sentido de simplificar as ideias veiculadas ao leitor, suprimindo trechos da escrita e inserindo encapsuladores como *nisso* e *nessa situação*. Com isso, o aluno rotulou tudo o que foi discutido ao longo do tecido textual, reconstruindo o parágrafo 4 e inserindo o 5, completamente novo. Concluiu com uma pergunta retórica chamando o leitor à interlocução.

No Excerto 14, a partir de um trecho do texto 4, observamos um avanço também nesta terceira categoria: apesar de não fazer uso de anáforas encapsuladoras, a aluna explora modalizadores que contribuem para uma progressão argumentativa do texto.

Excerto 14:

Texto 4

	Escrita	Reescrita
5	(...)	(...)
6	O que o governo pode fazer? Investir nos jovens, na educação, como forma de entretenimento, casas de recuperação, de reabilitação. Investir em lugares para alguns moradores dormir, ou tomar banho, investir nas ONGs que já existem, nos projetos sociais. [E além de tudo, investir para que coisas como essas não aconteçam,] investir em empregos, e principalmente [em formas] de moradia acessível [a quem não tem condições].	O que o governo pode fazer? <Tenho convicção >que investir mais nos jovens, na educação, < seria interessante >. Casas de recuperação, casas de reabilitação, casas para eles dormirem ou ter um momento de higiene pessoal, < seria muito bacana >. Investir nas ONGs e nos projetos sociais, < seria uma maravilha >.
7	investir para que coisas como essas não aconteçam,] investir em empregos, e principalmente [em formas] de moradia acessível [a quem não tem condições].	Um investimento <a mais > em empregos e em moradias acessíveis, seria uma forma de < impedir tamanho caos >.
8[2]	O que nós da sociedade podemos fazer? É certo que cada ser humano têm a necessidade de receber amor. Seria essencial que todos nós pudéssemos lançar amor sobre essas pessoas, investir nelas e através de [muitos] projetos tirar elas dessa situação triste e indignante na qual vivem. É necessário sair da zona de conforto e acômodo.	O que nós como sociedade podemos fazer? É certo que cada ser humano têm a necessidade de receber amor. Seria essencial <e espetacular>que todos nós pudéssemos lançar amor sobre essas pessoas, < insistir > nelas. E através de projetos, tirar elas dessa situação triste e indignante na qual vivem.
9		É necessário sair da zona de conforto e acômodo. < Acredito em uma forma de amar que ultrapasse as palavras e gere atitudes. Boas atitudes. >
	(PE ₄)	(PR ₄)

No primeiro segmento (parágrafo 6), para o referente *o governo*, ela sai da simples enumeração a partir da marca linguística *investir*, construindo uma gradação, através do uso de predicções que funcionam como pistas de sentido para a solução dos problemas antes

apresentados: as três ações propostas pela aluna ganham nova dimensão argumentativa na reescrita com a inserção de predicções modalizadoras: para o referente *jovens* usa *seria interessante*; para o referente *casas* usa *seria muito bacana* e para a ER ONG e os *projetos sociais* usa *seria uma maravilha*, que, materializados na superfície textual, contribuem tanto para a progressão tópica, como para a reformulação. Ao mesmo tempo, no início do trecho, na passagem da escrita para a reescrita, fica evidente o posicionamento da aluna, recorrendo a uma estratégia metadiscursiva, voltando-se ao próprio dizer, numa postura reflexiva, chamando para si a responsabilidade sobre o dito: “na minha opinião”, “tenho convicção”.

O parágrafo 7 (novo) na reescrita surge da reformulação de uma frase genérica “investir para que coisas como essas não aconteçam”, e insere uma quebra de expectativa no leitor, pois vinha numa escala com valoração positiva e crescente e neste novo segmento conclui com “forma de impedir tamanho caos”, que apresenta valoração negativa. Para construir esse sentido, a aluna apoia-se em dados do contexto imediato do texto-fonte III “Para reduzir moradores de rua é preciso pensar na prevenção”, mostrando que o problema é complexo e precisa ser abordado por diversos ângulos: tanto com ações pontuais, como com medidas preventivas. No parágrafo 8 da reescrita, para a predicação seria essencial, ela insere o SN “espetacular”, novamente operando com a gradação com valoração positiva na construção de sua argumentação e, mais abaixo, reformula verbo *investir* (com carga neutra) para o *insistir*, com maior peso emocional, que permeia toda a sua produção. Conclui o texto com a inserção, ao final do parágrafo 8 (novamente chamando para si a responsabilidade de tudo o que foi dito) através da elipse do eu e da predicação que se segue, propondo ações efetivas reiteradas pelo SN “atitudes”.

Passemos ao último excerto, o 15, a fim de entender como outra aluna, a partir de uma atitude agentiva na produção textual e de um trabalho colaborativo na interação com os colegas e com a pesquisadora, se propôs a construir seu projeto de dizer.

A aluna produtora do texto 6 mostrou grande envolvimento e desenvoltura na execução da proposta. O próprio título “Por que eles são invisíveis para nós?” é um convite à leitura, através da introdução referencial “eles”, na qual o leitor, sem ter o apoio dos textos-fonte, só consegue saber de quem se trata após a leitura do primeiro parágrafo. Os processos referenciais anafóricos retomam e remetem ao referente “*moradores de rua*”, deixando claro seu posicionamento. A aluna apoia-se em dados do contexto imediato – os textos motivadores, para construir valorações para eles – e também no contexto mais amplo, por meio de sua experiência sociocultural e política. Em decorrência disso, há um ganho na paragrafação cognitiva, fazendo com que o tema progrida.

Excerto 15:

Texto 6

Escrita

- 1 Hoje em dia é comum encontrar pessoas morando nas ruas. Às vezes passamos perto delas e ignoramos ou até mesmo desrespeitamos essas pessoas, como [se elas escolhessem estar ali (algumas até escolhem)] e a sociedade na maioria das vezes só lembram desses [moradores] quando é inverno. Existem [pessoas] que até resolvem bater, xingar e [etc. é como se eles fossem animais] mas existem aquelas que ajudam [esses moradores com comida, água, moradia] e coisas do tipo. [Já vi] moradores até com medo das pessoas. Por exemplo se
- 2 você quiser ajudar e elas ficam intimidadas. Medo ou até raiva
- 3 [achando que é brincadeira.]
- 4 Bom, mas por que essas pessoas vivem na rua? [Segundo a tabela da Istoé 36% são por causa de] alcoolismo/drogas [e muitas vezes também desemprego,] problemas familiares ou até mesmo perda de
- 5 moradia [porque não podem pagar o aluguel.]
- [3] [E o que] podemos fazer [para] ajudá-los? [Solidariedade! Ajudar como puder. Doação de roupas, comida (não só no inverno) e não desrespeitar esses moradores.]
- (PE₆)

Reescrita

Por que eles são invisíveis para nós?

Hoje em dia é comum encontrar pessoas morando nas ruas. Às vezes passamos perto delas e ignoramos ou até mesmo desrespeitamos essas pessoas como <se fossem diferentes de nós. Elas também são humanos !> e a sociedade na maioria das vezes só lembram dessas <pessoas> quando é inverno. **<pois precisam de roupas, cobertas, comida, mas essas pessoas não estão ali só no inverno. Elas estão em todas as estações! E devemos enxergá-las e ajudá-las.>**

Existem **aqueles** que resolvem bater, xingar ou até enganar <essas pessoas, mas também existem aqueles que ajudam e cuidam delas com roupas, sapatos e coisas do tipo>.

Segundo as reportagens de alguns jornais que já assisti esses moradores **tendem a ter** medo de **nós** ou até se sintam intimidados ou até mesmo raiva.

Bom, mas por que essas pessoas vivem na rua? **Na maioria das vezes é** alcoolismo, drogas, problemas familiares ou até mesmo perda de moradia.

Nós podemos ajudar! <Podemos mexer naquele guarda-roupa velho e doar roupas ou aquele sapato que não serve mais... E principalmente respeitar essas pessoas pois não são diferentes de nós e precisam de ajuda.>

(PR₆)

Neste exemplo, na passagem da escrita para a reescrita, a qualidade do dito cresceu consideravelmente, mesmo sem muitas alterações na informatividade. Ao acrescentar novas expressões nominais definidas, ancoradas no contexto mais amplo – jornais e revistas – a aluna melhora o sentido pretendido. Enquanto a escrita parece uma textualização da oralidade, saliente na superfície textual por meio de expressões próprias da fala – como “coisas do tipo”, “por exemplo se você quiser ajudar, já vi...” – na reescrita o texto se encaixa melhor no gênero dissertativo-argumentativo, representado por expressões ancoradas em fontes mais precisas, marcadas através do OD *reportagens* (parágrafo 3 da reescrita) e por sua predicação *de alguns jornais*, funcionando como pista de sentido para essa ancoragem. O demonstrativo

esses liga-se a ER *moradores* com a elipse da expressão *de rua* inferível pelo cotexto. O maior ganho acontece na reformulação desse último trecho, com valoração negativa, apesar do dele ainda necessitar de uma nova revisão e reescrita, pois o tempo verbal e a falta do conectivo, respectivamente no segmento “ou até se *sintam* intimidados ou até mesmo (?) raiva” não colaboram para a fluidez de seu projeto de dizer. No último parágrafo, o 5, a reformulação foi mais precisa. As ideias são mantidas, mas percebe-se um movimento de cumplicidade com o leitor, chamando-o à ação, através do uso reiterado do OD nós e as ER que dele advém *aquele guarda-roupa velho, aquele sapato que não serve mais* e também de predicções que inserem uma linha argumentativa no sentido da alteridade, expressas por *nós podemos ajudar, e principalmente respeitar, pois não são diferentes de nós*. Ao mesmo tempo, através do demonstrativo ‘aqueles’, são introduzidos as ER *guarda-roupa* e *sapato* que contribuem para a representação do conhecimento partilhado sobre as ações efetivas para ajudar a quem precisa. No último período, a ER *essas pessoas* ancora-se no contexto mais amplo – respeito a todo ser humano – e sua predicação funciona como pista de sentido para essa ancoragem. Da mesma forma, percebemos em todo o texto, inserções e reformulações para que o interlocutor possa realizar as inferências necessárias a respeito do tema proposto a partir dos conhecimentos partilhados e vivências.

3.2 AVALIAÇÃO COLETIVA DA PRODUÇÃO

Após os dois primeiros encontros para a escrita e a reescrita dos textos, decidimos reunir o grupo de voluntários a fim de, ao ouvi-los, tentarmos entender o que pensam a respeito do processo de escrita e reescrita da produção textual, tendo em vista sua função social, bem como refletir coletivamente sobre como percebem a escrita de seus próprios textos, no ambiente escolar, cruzando essas vozes e encontrando pontos de intersecção em que se ouvem e dialogam. Os cinco que participaram desse encerramento (uma faltou) fizeram uma avaliação coletiva – uma conversa semi-estruturada, a partir de perguntas que levaram a avaliar a experiência como um todo: de forma geral, nessa conversa, retomamos oralmente as etapas do primeiro semestre e as do trabalho de agosto a setembro – discussão, texto, debate, escrita e reescrita, para chegar a autoavaliação escrita, ambas fundamentais para entendermos quais estratégias textual-discursivas foram mobilizadas e quais poderiam usar para escreverem novos textos. Entretanto, antes que passemos a essas considerações, indicamos, no Quadro 7, a “correspondência texto/ autor”, a fim de orientar a leitura da análise da conversa e do questionário.

Quadro 7 – correspondência texto – aluno/autor.

Produções textuais	Alunos voluntários
Tn1 – Invisíveis	Raquel
Tn2 – Moradores de rua (Por que existem?)	Pedro
Tn3 –	Laura (faltou à conversação) ⁴²
Tn4 – Moradores de rua: odiados ou amados?	Helena
Tn5 – A realidade dos que moram nas ruas	João
Tn6 – Por que eles são invisíveis para nós?	Maria

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na sala a nós destinada à conversa e ao preenchimento da autoavaliação, estiveram presentes cinco dos seis voluntários que vivenciaram todos os momentos. Iniciamos a conversa de modo a que todos se posicionassem. Abaixo, segue a transcrição (textualizada⁴³) desse momento, a fim de que analisemos de forma mais contextualizada a repercussão da experiência vivenciada por cada um dos alunos voluntários.

- P⁴⁴:** Hoje trouxe os dados pra vocês e digo que fiquei muito surpresa com os movimentos de vocês no texto, porque diferente daquela primeira vez que vocês escreveram, em junho, que eu fiz apontamentos, vocês lembram? Depois vocês reescreveram, lembram?
- Nessa segunda produção, vocês trabalharam e quando chegamos à etapa de reescrever, nós conversamos, mas não havia marca nenhuma no texto... A indicação era de que tentassem melhorá-lo a partir de palavras mais assertivas com o assunto abordado, que tentassem construir as cenas de cada assunto... e as mudanças foram imensas...foram grandes. Então eu queria que vocês lessem os dois textos e vissem tudo o que vocês mudaram. O que marquei em amarelo foi tudo o que modificaram na passagem da escrita para a reescrita.
- (Observam atentos, leem os próprios escritos)
- Vocês acharam que aprenderam alguma coisa com essa experiência? O que vocês aprenderam?
- João:** A parte de interpretação, parágrafo, vírgula... Fica melhor pra pessoa escrever.
- P:** E você acha que isso é importante numa produção textual, por exemplo? Por quê?

⁴²Apenas a aluna Laura, que não estava presente, respondeu em separado ao questionário escrito, entregue pela professora e devolvido à pesquisadora posteriormente.

⁴³ Para facilitar a leitura, textualizamos os diálogos suprimindo marcas típicas da oralidade, como hesitações, reformulações etc.

⁴⁴ “P” refere-se à pesquisadora.

- João:** Porque se a pessoa não souber usar a vírgula e nem parágrafo, o texto fica todo errado...
- P:** É, às vezes fica, né? E você achou que conseguiu dar a sua opinião, colocar o que tem na sua cabeça, o que você pensou sobre esse assunto... Você conseguiu se explicar quando escreveu?
- João:** Na verdade eu sou melhor em resumir (?⁴⁵) do que falar, entendeu?
- P:** E por que você acha que acontece isso? Pra você é mais fácil escrever ou falar?
- João:** Escrever.
- P:** Mas foi uma experiência positiva?
- João:** Foi, mas eu fiquei tipo inseguro porque com o que ia ser, tipo uma prova, outra coisa.
- P:** Quando você percebeu que não ia ser cobrado... Porque na prova você é cobrado, tem uma nota... Você ficou mais tranquilo?
- João:** Fiquei.
- P:** Me contem a experiência da proposta da professora Clara após este trabalho de pesquisa comigo...
- Helena:** Então, a Clara passou o dever pra casa de escrever um texto, do tema do livro, aí eu fiz o rascunho. Aí quando foi depois eu parei, vi o que poderia melhorar...
- P:** Em quê?
- Helena:** Na escrita. Eu dei um tempo. Escrevi e olhei de novo no dia seguinte.
- P:** Mas ainda é vago... Em que na escrita?
- Helena:** Algumas palavras repetitivas, vírgula, pontuação que eu não tinha botado... Melhorar até mesmo a letra.
- P:** Porque quem vai ler precisa entender o que está sendo lido... E a questão da paragrafação te chamou a atenção ou não? Quando você fez esse rascunho e depois foi olhar?
- Helena:** Não, porque eu sempre faço o parágrafo, olho quando o assunto vai mudar...
- P:** Veja só Raquel, você ainda vai fazer a tarefa de Clara, não é isso? Você percebe que as dicas dela servem pra você?
(Eles estavam com os originais de suas produções – escrita e reescrita em mãos, para que pudessem lembrar as mudanças feitas. Nesse momento, cada um leu as suas).
Raquel, observe seu texto... Olhe as palavras que usou para referir-se aos moradores de rua. Olhe os verbos... em alguns há elipses... O que é que você entende que usou para passar da escrita para a reescrita?
- Raquel:** Coloquei mais informação, dado de outro texto...
- P:** Veja, a partir de agora, nas provas que vai fazer, sempre tem um texto

⁴⁵Dúvida quanto ao que o aluno falou.

de apoio. Você pode se basear nele para começar a pensar no tema; não pode copiar, mas ajuda a pensar, pra concordar ou não com o que está ali...

- Raquel:** Eu fiz isso, usei o dado.
(Nesse momento, fomos observando juntos, as mudanças operadas no texto de Raquel, as informações novas, as mudanças de tópico com a marcação do parágrafo, o fechamento, as ER, que recategorizavam o referente moradores de rua... – todos os voluntários olhavam o texto em questão).
- Maria:** Nossa... tudo isso de mudança... Aquele dia a sala foi liberada e a gente ficou até as seis horas...
- Raquel:** Eu acrescentei mais coisas...
- P:** Quando você usa o parágrafo, na hora de construir essa cena, você pensa em quê? Que critério você usa pra mudar, pra dizer agora é parágrafo... O que você pensa pra poder fazer essa mudança?
- Raquel:** Eu vou vendo o que eu vou fazer e depois, se combina com o primeiro, fica junto e se não, muda e vai continuando o texto...
- P:** E você Raquel, gostou de participar dessa atividade?
- Raquel:** Vou levar pra vida toda...
- Pedro:** Eu gostei também, porque eu tinha muita dificuldade no parágrafo.
- Raquel:** Eu não fazia parágrafo antigamente.
- P:** Isso. O parágrafo avisa o leitor que vem uma nova informação dentro do mesmo tema, que é o tema do texto. Vejam a tomada de consciência de vocês... O parágrafo avisa que vem uma informação nova, o texto não fica “dando voltas” no mesmo assunto, certo? É o que a gente chama de progressão... O texto “anda”... Vem uma informação nova, e outra e outra... até chegar na conclusão. Quando não fazemos essa marcação, a gente “se repete”...
- Helena:** Eu fiz isso no primeiro texto, lá de junho. E um pouco na escrita desse também.
- Raquel:** Eu também... Eu não usava parágrafo... Nenhum... Era “reto”.
- P:** Por isso quis que vissem o primeiro texto de vocês... A informatividade no texto de junho foi menor... Na escrita dessa segunda etapa melhorou, e na reescrita cresceu muito.
Só que no primeiro texto, Raquel, onde você não sabia o que escrever, você tirou, apagou e não reescreveu... Você fala reiteradamente das “pessoas”... Mas cadê a Rute?
- Raquel:** O texto de agora ficou bem diferente...
- Maria:** Eu gostei também de participar. Apreendi algumas coisas a mais que podem melhorar... que podem ajudar no ENEM... e em algumas provas...
- P:** E você (Maria) sentiu em que etapa ou em algum momento alguma dificuldade? Em que parte?
- Maria:** Eu senti dificuldade nos textos das pessoas de rua. Um pouco, mas foi o que mais fiquei em dúvida.
- P:** Em que etapa?

- Maria:** Na primeira escrita. Eu tava com enxaqueca... Acho que (faltou) um pouco de criatividade pra escrever também...
- Pedro:** No começo parecia que não tinha nada na mente...
- R:** Então pra escrever é mais importante ter criatividade ou informatividade? Para esse gênero que nós produzimos... Informatividade...
- João:** Criatividade...
- P:** Porque criatividade você está fabulando, inventando... Mas vejam, nossa proposta não foi em cima de uma invenção, foi em cima de um opinião sobre um assunto.
- Helena:** Então é importante ter a informação...
- P:** Isso. Então o que acham que podem fazer pra ajudar a produzir textos com mais facilidade, pensando nas situações em que terão de escrever daqui pra frente?
- Raquel:** Ter mais informação sobre tudo...
- P:** Como?
(silêncio)
Como é que vocês acham que podem buscar essa informação?
- Maria:** Procurar os sites, ler jornais... essas coisas assim...
- Helena:** Saber mais o que tá acontecendo no Brasil. no momento...
- P:** E por que o segundo momento foi menos difícil?
- Raquel:** Porque já tinha mais informação.
- Maria:** É.... porque a gente tinha selecionado um pouco do que a gente pensava...
- Helena:** E a gente estudou. A gente só fez melhorar o que a gente tinha escrito e a gente conversou sobre como melhorar – com você, com quem tava no dia...
- P:** Desde nosso primeiro encontro, nessa etapa, passou mais ou menos um mês. Vocês acham que estão escrevendo diferente? Ou não... Ou mais ou menos...
- Raquel:** Com certeza... eu não usava parágrafo e agora estou usando.
- P:** Além do parágrafo.
- Raquel:** Melhorou o desenvolvimento do texto.
- Maria:** Eu penso mais como o texto vai ficar... o que vou botar.
- P:** Em poucas palavras, o que vocês acham que aprenderam com essa experiência?
- João:** Não sei explicar...
- Raquel:** É, né? Foi muito bom, me ajudou bastante a tipo elaborar texto, eu melhorei bastante.
- Maria:** Eu acho que pra gente mudou pra melhorar alguma forma de fazer a redação, escrever melhor o que a gente pensa... a gente tem mais consciência...

P: E vocês acham que poderia ou deveria ter mais atividade assim na escola?

Fala geral: Sim, ajuda bastante.

Helena: Ajuda a olhar no texto de novo pra poder ver o que podemos melhorar.

Analisando esta conversação, observamos que para alguns ficou a compreensão da escrita como atividade processual, reflexiva, que exige distanciamento para que consigam enxergar os problemas do texto: *“Então, a Clara passou o dever pra casa de escrever um texto, do tema do livro, aí eu fiz o rascunho. Aí quando foi depois eu parei, vi o que poderia melhorar...”* e mais adiante *“Eu dei um tempo. Escrevei e olhei de novo no dia seguinte”*. Assim, trouxeram ao debate de encerramento: a necessidade da escolha lexical – *“algumas palavras repetitivas, vírgula, pontuação que eu não tinha botado... Melhorar até mesmo a letra (...)”*; do conhecimento acerca do assunto para poder explorá-lo – *“Então é importante ter a informação...”/ “Procurar os sites, ler jornais...essas coisas assim...”/ “Saber mais o que tá acontecendo no Brasil...no momento...”*; da organização do parágrafo, como na fala de Raquel: *“com certeza... eu não usava parágrafo e agora estou usando”* e dos aspectos formais – não explorados neste trabalho, mas que tiveram atenção por parte dos alunos voluntários e, por último, da realidade que os cercava, marcada nas análises dos exemplos. Ainda é forte a tradição gramatical na escola, o que pode explicar o fato de alguns dos alunos apontarem alguns dos aspectos linguístico-formais, como a pontuação, a vírgula e o parágrafo tipológico como fundamentais à construção textual.

Nenhum deles havia antes passado pela experiência da reescrita, e, por suas falas, percebemos como a compreensão (mesmo que parcial) de escrita como trabalho pode colaborar para projetos de dizer mais agentivos explicitados na fala de Maria: *“Eu acho que pra gente mudou pra melhorar alguma forma de fazer a redação, escrever melhor o que a gente pensa... a gente tem mais consciência...”* e mais adiante ela completa: *“ajuda a olhar no texto de novo pra poder ver o que podemos melhorar”*. Helena, outra aluna parece concordar com a colega ao afirmar: *“a gente só fez melhorar o que a gente tinha escrito e a gente conversou sobre como melhorar – com você, com quem tava no dia...”* mostrando que percebe a interação como parte relevante do processo de escrita e que o fato de buscarem mais informações, ou seja, envolverem-se com o assunto, tendo algo a dizer, facilita a empreitada, percebida nas falas de Raquel e Maria, respectivamente:

(...)

P – E por que o segundo momento foi menos difícil?

Raquel – Porque já tinha mais informação.

Maria – É... porque a gente tinha selecionado um pouco do que a gente pensava...
(...)

Assim, na análise dessa conversa com todos os cinco alunos, percebemos que eles tendem a se engajar em propostas que levem em consideração o que têm a dizer, textualizadas em sala de aula através de exercícios dialógicos que não se fechem à realidade, nem excluam seus sujeitos, seu cotidiano e suas ambições.

Da mesma forma, conforme pode ser observado na no Quadro 8, “Questionário – opinião dos alunos em relação à escrita de textos – Grupo II”, abaixo, os alunos voluntários se expressaram de forma parecida à conversa de avaliação e autoavaliação da experiência. Abaixo transcrevemos suas escritas a respeito de cada pergunta feita.

Quadro 8 – Questionário – opinião dos alunos em relação à escrita de textos – Etapa II⁴⁶.

Pesquisadora:	Alunos voluntários da segunda etapa – grupo II
1.Você gostou de participar das atividades de escrita e reescrita?	Raquel – Vou levar pra vida toda o que aprendi aqui. Pedro – Eu gostei. Me senti curioso, motivado e tranquilo. Aprendi coisas a mais que podem ajudar no ENEM, nas provas. Laura – Segura, curiosa, tranquila Helena – Segura, tranqüila, motivada. João – Me senti confortável e um pouco inseguro. Gostei porque consertou o erro. Maria – Sim. Me senti segura e curiosa.
2. Você sentiu dificuldade na realização das atividades? Quais?	Raquel – Na primeira produção. Pedro – Faltou criatividade. Laura – No começo não vinha nada na mente... Helena– Sim, na escrita e nas pontuações. João – Não porque foi explicado o assunto no grupo Maria – Um pouco. Palavras repetidas, pontuação e outros.

⁴⁶ O documento encontra-se no anexo B, na página 146.

3. Você acha que está escrevendo diferente a partir dessa experiência?	Raquel – Eu não usava parágrafo e agora estou usando... Pedro – Melhorou o desenvolvimento do texto... Laura – Outro dia fiz a tarefa que a professora passou, era uma redação. Fiz o texto, parei, guardei. Olhei depois e melhorei. Repetia muitas palavras, pontuação... consegui mudar antes de entregar pra ela. Escrevi de novo. Helena – A gente precisava melhorar um pouco o que a gente pensava; ter mais informação pra escrever. Então acho que eu estou escrevendo diferente depois de ter vivido essa experiência. João – Sim ela deve ser apropriada com as normas da gramática. Sim ela ajuda em uma prova de qualquer concurso. Maria – Sim, talvez a ler livros e conhecer outras palavras.
4.O que você aprendeu?	Raquel- É, E? Foi muito bom, em português me ajudou bastante para elaborar textos, eu melhorei bastante. Pedro – Bom, pra elaborar melhor a forma de fazer alguma redação... saber um pouco mais o que está acontecendo no Brasil. Ter mais informação pra escrever. Eu não usava parágrafo e agora estou usando. E não repetir tantas palavras... Laura – Pra escrever melhor o que a gente pensa, ter mais consciência na hora de escrever... melhorei no desenvolvimento do texto. Helena – Muitas coisas que eu não usava antes, parágrafo, pontuação... João – Acentuação, vírgula, parágrafo e etc. E desenvolvimento sobre os temas dos textos. Maria – Aprendi a usar mais pontuação, também a não repetir mais (tantas palavras). Fiquei com um pouco de dificuldade em substituir palavras que estava repetitiva e a facilidade foi de juntar alguns parágrafos que estava falando do mesmo assunto.
5. Você gostaria que houvesse mais atividades desse tipo na escola?	Raquel – Sim, ajuda bastante. Pedro – Sim, a prática seria desenvolvida por cada aluno. Laura – Sim, para a melhora dos alunos em português. Helena – Sim, ajuda bastante. João – Sim, pois a prática ia ser desenvolvida e praticada por cada aluno. Maria – Sim, para melhorar os alunos em português.

De acordo com o mesmo questionário escrito, a maior parte do grupo sentiu-se confortável, motivada e curiosa. Os que inicialmente posicionaram-se como inseguros, no decorrer do processo tranquilizaram-se, produzindo com o máximo de dedicação.

Em relação às dificuldades encontradas, a maior parte expressou-a em relação à escrita, já que precisavam planejar o que e como organizariam as ideias no papel. Pedro comenta “faltou criatividade”, palavra bastante ligada ao texto narrativo em sala de aula; da mesma forma, Laura, afirma que “não vinha nada na mente”, mostrando o embate travado entre produtor e texto no momento de planejar, selecionar e organizar como se dará a construção e a costura textual. Já Helena e Maria ativeram-se mais a aspectos formais, como a pontuação e o parágrafo no primeiro momento.

Entendemos ainda que os seis alunos voluntários apresentam domínio de escrita em diferentes níveis, posto que em cada um, dada a heterogeneidade, o impacto da experiência chegou de forma diferente. Raquel diz que aprendeu o parágrafo, mas ao voltar ao seu texto, o 1, percebemos claramente que não se refere ao tipológico (mesmo que não tenha consciência disso) e sim ao cognitivo, uma vez que ao inserir referentes mais precisos e uma predicação mais elaborada, contribuiu para uma leitura mais fluida e com melhor informatividade para o leitor. Laura escreve: *“Fiz o texto, parei, guardei. Olhei depois e melhorei. Repetia muitas palavras, pontuação... consegui mudar antes de entregar pra ela. Escrevi de novo”* e Helena, que percebe explicitamente que o distanciamento para uma releitura e principalmente o comprometimento, trouxeram mais facilidade no momento de escrever. Já João entende que escrever diferente, escrever bem é *“ela (a experiência de escrita) deve ser apropriada com as normas da gramática. Sim, ela ajuda em uma prova de qualquer concurso”*, mostrando como ainda a ideia da gramática prescritiva está cristalizada na escola. Todas as respostas desse aluno, ao contrário dos outros, se voltam sempre para a norma. Maria pondera, que *“Sim, talvez a ler livros e conhecer outras palavras”*, mostrando preocupação com o léxico *“também a não repetir mais (tantas palavras). Fiquei com um pouco de dificuldade em substituir palavras que estava repetitiva e a facilidade foi de juntar alguns parágrafos que estava falando do mesmo assunto.* e Pedro lembra a importância de estar bem informado para ter sobre o que escrever.

Ao avaliarem se este tipo de proposta deveria ocorrer com mais frequência, (“Após essa experiência, mudou sua opinião sobre a prática de escrita na escola? Como considera que ela deva ser?”) pergunta cinco, as respostas por escrito chamaram a atenção. Alguns colocaram que ela deveria ser mais frequente e, dada a importância, os alunos deveriam querer que acontecessem de modo mais sistemático; outros disseram que ajuda na escrita e na vida e quase todos que é importante escrever de modo mais formal, correto. Apesar de não terem uma concepção unânime de língua e texto, todos pareceram concordar sobre sua importância como possibilidade de acesso a outras experiências sociais. Este pode ser um

trabalho árduo – como um dos alunos escreveu: “a parte da criatividade foi fácil, o difícil foi arranjar um jeito para algumas palavras do texto não repetirem”, o que confirma ainda o estranhamento da escrita sob uma perspectiva processual, em que se toma o mesmo texto mais de uma vez e se debruça sobre ele, buscando modos novos de dizer.

Entendemos que, pela fala dos alunos voluntários, a escola preocupa-se prioritariamente com os aspectos linguístico-formais do texto, tornando-os objetos de conhecimento a serem apreendidos, estudados em sala de aula, mas que, explorados como reflexão do ato de escrita e de forma apartada de seu lugar, o texto, pouco contribuem para que eles sejam parte da agência que os alunos possam vir a ter. Dessa forma, a escola pode ser um lugar de escuta atenta, na qual a aprendizagem aconteça a partir de situações as mais reais possíveis, a partir da experiência prévia do aluno e de sua vida interior, fazendo da sala de aula “um microcosmo sociocomunicativo” nas palavras de Bazerman (2011), onde as narrativas pessoais, as contemplações, as questões sociais e os diálogos que partem do cotidiano dos alunos sejam valorizados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao idealizarmos esta Dissertação, estabelecemos como objetivos norteadores analisar redações escolares sob o aspecto processual – da escrita como trabalho, bem como suas condições de produção. Para tal, ancoramo-nos na perspectiva sociointeracionista de língua, a fim de estabelecer um diálogo entre professor e aluno, na construção do projeto de dizer deste último, através da escrita.

Como os sentidos se tecem dialogicamente, no processo de construção textual é importante perceber suas marcas linguísticas constitutivas, sua textualidade e levar em conta o conhecimento de mundo dos interlocutores, entendendo que a coesão e a coerência não dependem apenas do cotexto, mas sim de um contexto sociocultural mais amplo, exigindo engajamento dos interlocutores.

Assim, em nosso trabalho, ao relacionarmos os estudos do texto pelo viés da referenciação, pretendíamos que os alunos voluntários refletissem sobre ela não ser simples substituição de um termo por outro, mas ser vista como prática discursiva, numa relação de interação, a partir de escolhas significativas e conscientes por parte dos interlocutores de acordo com a proposta de sentido pretendida.

Mediante esses objetivos, construímos um *corpus* constituído ao final por seis produções textuais escritas e suas respectivas reescritas, às quais submetemos às análises, estabelecendo as seguintes categorias: a seleção lexical e a progressão tópica, a organização macroestrutural e a paragrafação e as estratégias reformulativas, bem como a avaliação dos próprios alunos sobre o que escrevem. A título de exemplificação, neste trabalho, apresentamos as análises de seis escritas e suas reescritas, perfazendo um total de doze textos.

A análise das estratégias utilizadas pelos alunos durante o processo de reescrita incidiu prioritariamente sobre suas escolhas lexicais, categorizadas nos processos referenciais e evidenciadas por marcas anafóricas diretas, anafóricas indiretas e anafóricas encapsuladoras. Assim, os alunos, ao retomarem seus textos, modificaram-no, reformulando muitos segmentos evidenciados na progressão tópica pela paragrafação.

Essas marcas linguísticas – anafóricas e reformulativas– mencionadas acima, de caráter discursivo e sociocognitivo, evidenciaram que a referenciação não se limita à mera organização da informação no texto, tampouco representa o acesso a uma dada realidade de forma cristalizada. Os processos referenciais expressam, isto sim, representações, constroem objetos de discurso, e sua natureza sociocognitiva mostra o dinamismo frente à produção de sentidos na escrita. O texto da aluna Raquel, por exemplo, ilustra bem isso. Parte de uma

escrita em que não havia um único referente; em que um leitor que não tivesse participado da experiência, provavelmente não conseguiria inferir sobre exatamente quem se falava. Ao ter a oportunidade de reler, dialogar consigo e com os colegas durante o processo, fez alterações que mostraram agentividade, pensando em seu interlocutor.

Nesse sentido, observamos que durante a passagem para a reescrita, os alunos voluntários engajaram-se de modo mais atuante diante da atividade – através de revisões, leituras compartilhadas de trechos e questionamentos uns aos outros e à pesquisadora. Ao empenhar-se na proposta e poder viabilizar o que pretende dizer, eles precisam não apenas construir um OD central, mas conseguir manter sua relevância junto a outras cadeias referenciais postas. Para tal, é fundamental que tenham o que dizer, para quem dizer (mesmo no caso de um leitor presumido) e possuam algum embasamento sobre o assunto no qual possa ancorar-se. Isso ficou evidente nos momentos de autoavaliação oral e também através do questionário escrito; vários falaram da necessidade buscar informações ou estar bem informado para escrever. Por outro lado, nem todos perceberam essa necessidade, dada a heterogeneidade do grupo, com diferentes graus de conhecimento de mundo e/ou limitações nesse sentido, o que configura qualquer sala de aula. Um aluno em especial ficou bastante preso à normatividade da escrita, entendendo que aspectos linguístico-formais são essenciais para resolver tudo o que é importante na tessitura textual.

Dessa forma, percebemos que os alunos voluntários recorreram tanto a dados do contexto imediato (os textos motivadores – possibilitando que refletissem tanto a respeito do tema central, como a respeito dos subtemas presentes), como ao conhecimento compartilhado, observados pela intensa interação pela linguagem durante todo o processo e evidenciados pelos acontecimentos recentes do momento, veiculados nos jornais – maus tratos a moradores de rua, agressões e jatos d'água em pleno inverno (julho de 2017). Entendemos, assim, que esse aspecto do acesso à informação é um ponto bastante relevante a ser explorado em sala de aula, pois ele prevê a alteridade, o deslocar-se para a posição leitor, colaborando com este de fato. Ao mesmo tempo, essa informação precisa vir/ ser debatida com criticidade e não apenas aderindo ao texto tomando-o como verdade. Nesse sentido, compreendemos que o tempo para o amadurecimento e a autonomia dos alunos na busca de informações, questionando posicionamentos tomados por quem as veicula precisa ser uma construção permanente em sala de aula.

Nesse sentido, entendemos que a revisão e a reescrita são processos fundamentais e complementares que juntos colaboram para o aprimoramento textual, assim “partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é

construção de conhecimento; estará, portanto, mais capacitado para compreender a linguagem” (SERCUNDES, 1997, p.93). Junto a isso, entendemos que os processos de referenciação e a organização tópica se costuram numa atividade de coprodução e interação, num movimento recíproco entre produtor e interlocutor a fim de resgatar sentidos e entendendo que os conhecimentos partilhados são fundamentais nesse processo de construção textual.

Dito isso, entendemos que durante todo o percurso da segunda etapa de produção, reescrita e avaliação oral e escrita sobre o trabalho, buscamos nesta pesquisa a interação com a linguagem. Acreditamos que possibilitar o diálogo constante entre os participantes sobre os *processos referenciais*, através de escolhas lexicais mais precisas a respeito de que queriam dizer, resultou na necessidade de *reformulação* que surgiu como efeito e como estratégia metadiscursiva. Assim, instigados pelo empenho de cada integrante, visamos contribuir para que se responsabilizassem sobre seus ditos e escritos, possibilitando o aprimoramento da competência escritora.

Nossa análise permitiu-nos observar que é na relação dialógica que se dá a aprendizagem da escrita, na troca entre professor, alunos e colegas, como colaboradores atuantes do processo, potencializando a aprendizagem por e com textos. Nesse sentido, a referenciação é fundamental para o processo de produção e compreensão de textos, pois as informações que vamos inserindo quando escrevemos, vão se materializando na medida em que agimos com e sobre eles, em cada situação de interação.

Assim, no espaço escolar, nas aulas de língua portuguesa há inúmeras maneiras de se tomar a língua sob o ponto de vista da interação. Seja propondo uma produção escrita, interpretando/ debatendo determinado assunto ou revisando textos – coletiva ou individualmente; seja escrevendo e reescrevendo, percebendo problemas antes não vistos ou propondo novos modos de dizer – entendemos enfim que esta entidade multifacetada (KOCH, 2004; KOCH; ELIAS, 2016) abre múltiplas possibilidades para a interação. Ao mesmo tempo, compreendemos que nem sempre é fácil para o professor articular conteúdos e conceitos para que todos os eixos dos estudos da linguagem interliguem-se.

Desse modo, a discussão proposta nesta pesquisa traz consigo desafios cuja superação exige a continuidade de debates que auxiliem os alunos, em qualquer etapa da educação básica, a tornarem-se mais autônomos, donos de fato de seus projetos de dizer.

Neste trabalho, tomamos o processo de (re)escrever como se fosse um bordado. É na trama, no fazer e refazer, na análise dos nós do avesso, que o texto se (re)constrói e ganha corpo, proporcionando sentido(s). Acreditamos que esse movimento possibilita a

aproximação da escrita escolar, via (re)escrita, de sua função social, ou que ao menos, sua função possa tornar-se visível aos olhos de quem aprende.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas da Aquisição da Escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. (Coleção Leituras do Brasil). Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1997.
- ABREU, M. T. V. A. A relação entre a progressão textual e as estratégias de referenciação. In: VALENTE, A.C.(Org.). **Unidade e variação na língua portuguesa**: suas representações. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 184-196.
- ALBERT, S. A. B. - Interação pela linguagem na avaliação de produções escritas: ordem ou diálogo? – 2007. 307f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003
- ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas de produção de texto. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Parábola, 2016, p.9-21.
- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAZERMAN. Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez Ed., 2011.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and Discourse**: Cognition, Communication and Freedom of Access to Society. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BENTES, A.C.; MUSSALIM, F. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- CAVALCANTE, M M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, M.M. Referenciação: uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. **ReVEL**, v. 13, n. 25, 2015, p. 367-380. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/abb301b9590fa70e408ea403827471c2.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- CAVALCANTI, M.C.; COHEN, A.D. Comentários em composições: uma comparação dos

pontos de vista do professor e do aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.15, p. 7-23, jan./jun. 1990.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/ aluno-autor. Ed. Ver. E ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora/ Ceale, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FaE/UFGM, 2008.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 54-63.

FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFGM/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/folhade-rosto>>. Acesso em 8 ago. 2018.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2001, p.17-25.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, José Wanderley. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.47-53.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore G. V. ELIAS, V.M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo, Ed Contexto 2010.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M.G.C; ROCHA, G. (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André Ricardo Abbade. Para repensar a metodologia de pesquisa em ciências humanas. **Inter FAINC/Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus**. Santo André, v. 1, n. 1, p. 17-33, jan./jun. 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim**: revista de estudos linguísticos e literários, [S.l.], v. 18, n. 2, dez. 2016. ISSN 1980-2552. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5358/3929>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

MARCUSCHI, L.A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (Orgs.) Referenciação e discurso, 2017, p. 93.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3.ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. [São Paulo.]: Ed Cortez, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Coerência e coesão contingenciada. In: **Cognição, linguagens e práticas interacionais**. São Paulo: Lucerna, 2007, p.13-30.

MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996, p. 35.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, SP, 1998.

MENEGASSI, R.J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.35, p. 83-93, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/33021/18768>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D.M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ROCHA, Gladys. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**: Fragmentos de um percurso. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M.G.C; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2008,p.69-83.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 3ª Ed. revisada.São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos.Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed., São Paulo: Globo, 1998.

SANTOS, Leonor W. Leitura e produção textual: abordagem dos processos referenciais. In: VALENTE, A.C.(Org.). **Unidade e variação na língua portuguesa**: suas representações. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 163-173.

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v.1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 79-100.

SILVA, Leila Nascimento; LEAL, Telma Ferraz. As concepções docentes a respeito da paragrafação. In: LIMA, Ana; PESSOA, Ana Cláudia (Orgs). **Questões de Linguagem**: Pesquisa e Ensino em Produção de textos e análise linguística. Recife: Ed. UFPE, 2014, p. 89-108.

SANTOS, B. B. M. A prática docente no Ensino Médio: ressignificando os conhecimentos linguísticos. 2017. 442 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, UFPE, 2017.

VÓVIO, Claudia Lemos. Linguagem em (Dis)curso. **LemD**, v. 8, n. 3, p. 439-466, set./dez. 2008.

APÊNDICE A – PRODUÇÕES E REESCRITAS

Raquel – Produção Escrita

1

Hoje em dia, muitos ~~(são)~~ são esquecidos, despre-
zados, invisíveis. Para ~~(para)~~ uns ^{mas} não tem valor
não são nada, não tem propósito. Estão no mun-
do pra nada, só por estar.

Uns só lembram deles quando tá no inver-
no, acha que quando está no verão não passa
por merreidade quando na verdade estão sujei-
tos a tudo, todo tempo.

~~Como que eles lembram deles quando tá no inverno?~~
~~Como que eles lembram deles quando tá no verão?~~

Qual motivo deles estarem nessa situação?
muitos por conta do alcoolismo e drogas,
outros por conta do desemprego e problemas
familiares e alguns por causa da decepção
amorosa. Coisas que ~~(os)~~ fazem ^(eles se) destruir ~~(destruir)~~
~~(se)~~ desistir, abandonar.

Raquel – Produção Reescrita

2 segunda versão

Invisíveis

Hoje em dia, muitos são desprezados, esquecidos, invisíveis. "muitos" quem? moradores de rua, claro. Porém não paramos pra pensar o porque deles estarem na rua.

Por que vivem lá? Segundo a pesquisa da Unicef, 36% dos moradores de rua vivem nessa situação por conta do alcoolismo e drogas.

Uns só lembram deles quando ^{está} lá no inverno, acham que quando tá no verão ou em outras estações não passam por necessidades, quando na verdade estão sujeitos a tudo, todo tempo.

Outro fator que ~~o~~ ~~(o)~~ contribui com esse problema é a falta de escolaridade. ~~Como assim?~~ ~~moradores de rua estudo?~~ Como assim escolaridade? moradores de rua já estudaram? Alguns sim, outros nem ~~(o)~~ ~~(em)~~ acabaram o fundamental.

Tem alguma solução para isso acabar? Se o governo ~~ajudasse~~ contribuísse ~~(o)~~ dando mais condições de escolaridade, talvez ~~ela~~ eles não se tornassem ~~invisíveis~~ invisíveis.

1

Moradores de Rua (Por que existem?)

Hoje em dia existe muitas pessoas com dificuldade na vida, todos temos aquela preocupação com o que vai acontecer ou o que já aconteceu. Mas existem pessoas com problemas mais graves, como eles, ~~sim, eles~~, os moradores de rua, como todos sabem, não é fácil para ninguém viver a vida, pode acontecer problemas que vão dificultar a vida, pode até acontecer problemas com uma gravidade tão alta que prejudique o seu jeito de viver, como é o caso deles (moradores de rua). Segundo a pesquisa do Idol, 36% ~~(deles)~~ deles chegaram a esse ponto por causa do alcoolismo e das drogas, outros 30% por causa do desemprego e de problemas familiares, isso infelizmente é preocupante. Mas ninguém pensa nisso quando passam por eles, ninguém pensa também que essa situação pode ser por causa dos estudos. Mais de 15% da sociedade nunca estudaram, então, o estudo também influencia para que eles vivam dessa maneira, infelizmente essa é a realidade, porque não ajuda pelo menos o mínimo possível.

Pedro – Produção Reescrita

2ª Segunda Versão

Moradores de Rua
(Por que existem?)

Hoje em dia, existem muitas pessoas com dificuldades na vida, todos temos aquela preocupação com o que vai acontecer ou o que já aconteceu.

Mas existem outras com problemas mais graves, como eles, os moradores de rua. Como todos sabem, não é fácil pra ninguém viver a vida, pode acontecer situações que vão dificultá-la, (pode) com a gravidade tão alta que prejudicam o seu jeito de viver, como é o ~~caso~~ caso dos que vivem na rua.

Segundo a pesquisa da Inté, 36% deles chegaram a esse ponto por causa do alcoolismo e das drogas, outros 30% por desemprego e problemas familiares ~~hist~~ e mais de 15% nunca sabem, isso infelizmente é preocupante.

Pensando nisso, a maioria não tem o fundamental completo ou incompleto, são mais de 58%, isso influencia muito nessa situação.

Então, vale apenas se perguntar "Por que existem?"

Laura – Produção Escrita A

EM 2017 ESTAMOS EM PIENO SÉCULO 21,
MAS AINDA ^{RS}SIM A QUANTIDADE DE DESABRIGADOS
É SURPREENDENTE, 20 MIL PESSOAS, DE ACORDO COM
O SITE WWW.FEDEBRASITUAL.COM.BR (QUE) VIVEM
EM SITUAÇÃO DESUMANA. // ESSES POBRES, SUJOS, MAL
CHEIROSO, DESEMPREGADOS E MAIOR PARTE DELES NEGROS
SORREM COM OS PROBLEMAS DESTE PAÍS OS OBRIGA
NÃO DANDO OUTRA ALTERNATIVA A IRÉM MORAR NA RUA.
// MAS DE QUEM SÃO ESSES MORADORES DE RUAS? SABEMOS
BEM QUE SÃO DA SOCIEDADE É CLARO SEM PRESERVA-
ÇÃO DE CLASSES DO RICO AO POBRE DEVEMOS A ESSES
INFELIZES DAR AO MENOS UMA CHANCE OU ATÉ
UM PRATO DE COMIDA.

SENTADOS NAS CALÇADAS SE PERGUNTAM ONDE
ESTÃO OS BONS NOMENS? SIMPLIMENTE NÃO PREOCU-
PAM DE FORMA ALGUMA COM ESSES COITADOS
SENDOS ~~SE~~ - TRATADOS COMO SE ~~SE~~ FOSEM
~~POBRES~~ DESMERECEDORES. SOLUCIONAR ESTA SITUA-
ÇÃO NÃO SERÁ UMA TAREFA FÁCIL MAS TAM-
BÉM NÃO VAI SER IMPOSSÍVEL. COM A AJUDA
DOS CIDADÃOS DO ESTADO AOS POUCOS

Laura – Produção Escrita B

PODEMOS CONTRARIAR A ATUAL IMAGEM DO BRASIL COM RELAÇÃO AOS MUITOS SOFREDORES.

EDUCAÇÃO É UMA DAS PORTAS PARA ABRIR UM FUTURO MELHOR.

CIDADÃO

deficit

AS GESTÕES, GOVERNAMENTAL E EMPRESARIAL, SE FIZESSEM SEUS TRABALHOS MAIS EFICIENTEMENTE, DE FORMA COMPETITIVA ^{CONTRARIAM} MELHORAR COM A VIDA DE MUITOS BRASILEIROS BENEFICIANDO PRINCIPALMENTES ^{MASSA} DEFICIE DO COM-SISTEMA NO QUAL VIVEMOS SEM ESQUECER NOSSOS PARCIS DE CIDADÕES SEMPRE AJUDANDO O PRÓXIMO NÃO SOMENTE "FINANCEIRAMENTE" MAS TAMBÉM AUMENTANDO NOSSOS EGOS POIS TEMOS TOTAL FOME DE MUDANÇAS.

Laura – Produção Reescrita

ESTAMOS EM 2017 EM PIENO SÉCULO XXI, MAS AINDA ASSIM A QUANTIDADE DE DESABRIGADOS É SURPREENDENTE 20 MIL PESSOAS, DE ACORDO COM O SITE WWW.REDEBRASILATUAL.COM.BR VIVEM EM SITUAÇÃO DESUMANA.

OS MENDIGOS POBRES, GIGOL, MAL CHEIROSO, DESEMPREGADOS E A MAIORIA DELES NEGROS SOFREM COM OS PROBLEMAS DESTA PAÍS E OS OBRIGA NÃO DANDO OUTRA ALTERNATIVA A IRM VIVER NAS RUAS.

MAS QUEM É RESPONSÁVEL POR ESTES SERES? SABEMOS QUE DA SOCIEDADE E AINDA MAIS DO GOVERNO POR NÃO OFERECER PELO MENOS EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DE BOA QUALIDADE.

SENTADOS NAS CALÇADAS OU NUM ASFALTO PERGUNTAM-SE ONDE ESTÃO "OS BONS HOMENS"? APENAS ESTÃO BASTANTE INDIVIDUALISTAS NOVAMENTE OS COITADOS RECEBEM O MAUITO TÍTULO DE DESMERECEDORES.

AS GESTÕES, GOVERNAMENTAIS E EMPRESARIAIS, SE FIZESSEM SEUS TRABALHOS MAIS EFICIENTEMENTE, DE FORMA CERTA IRIAM CONTRARIANDO A SITUAÇÃO DESTES GOVERNADORES BENEFICIANDO-NOS TAMBÉM POIS SOMOS A MASSA DO SISTEMA NO QUAL VIVEMOS.

E NÃO ESQUECENDO NOSSOS PAPEIS DE CIDADÃOS SEMPRE AJUDANDO O PRÓXIMO NÃO SOMENTE "FINANCEIRAMENTE", MAS TAMBÉM ALIMENTANDO OS SEUS EGOS POIS ELES TÊM TOTAL FOME DE MUDANÇAS.

Helena – Produção Escrita A

Hoje em dia, muitas pessoas vivem em situação de calamidade nas ruas. Esquecidos, abandonados, bozinhos, invisíveis. Pessoas que aprenderam a sobreviver, sobreviver ao ~~frio~~ frio, a fome, e a diversas outras coisas. Eles não são vistos como vagabundos, desocupados, inúteis, sem utilidade alguma, muitas vezes como depressivos, mas, sim, é necessário dar a eles certo valor, pessoas, vidas que aprenderam a lidar com as dificuldades. Muitas das vezes não são vistos apenas como números, a sociedade não os trata com a ~~humanidade~~ humanidade que merecem, esquecem que se tratam de vidas, de seres humanos, de pessoas que têm sentimentos, que assim como todos nós, sentem alegria e dor, e além de tudo, também precisam de amor. Eles ~~precisam~~ não merecedores, e assim como todos, vencedores, apenas, pela falta de verem.

O que os levaram a tal atitude? Confesso não ser uma pergunta fácil. Gráficos ^{indicam} apontam grandes de alcoolismo, drogas, desemprego, problemas familiares, entre outros. Mas, sou incapaz de dizer um porquê. É impossível entender a mente humana e a sua capacidade de lidar com seus próprios ~~problemas~~ problemas. Muitos estão ali por serem vítimas, outros se vitimizaram. Mas, ainda assim, podemos trazer soluções, como sociedade e como governo.

O que o governo pode fazer? Investir nos jovens, na educação, como forma de entretenimento, casas de recuperação, de reabilitação. Investir em lugares para alguns moradores dormirem, ou tomar banho, investir nas ONG's que já existem, nos projetos sociais. E além de tudo, investir para que coisas como essas não aconteçam, investir em empregos, e principalmente em formas de moradia acessível a quem não tem condições.

Helena – Produção Escrita B

O que nós como sociedade podemos fazer? É certo que cada ser humano tem a necessidade de receber amor. Seria essencial que nós pudéssemos lançar amor sobre essas pessoas, insistir nelas e através de muitos projetos, tirá-las dessa situação triste e indignante na qual vivem. É necessário sair da zona de conforto e acêmo-lo.

Helena – Produção Reescrita A

Moradores de rua: odiados ou amados?

Hoje em dia, muitas pessoas vivem em situação de calamidade nas ruas. Esquecidos, abandonados, pegados, invisíveis...

Eles aprenderam a sobreviver. Sobreviver ao frio, à fome e a diversas outras coisas.

São vistos como vagabundos, desocupados, inúteis, sem utilidade alguma, até como depressivos, mas sim, é necessário depositar sobre esses certos valores.

São pessoas, vidas que aprenderam a lidar com as dificuldades.

Diversas vezes, são encarados apenas como números. A sociedade não os trata com a humanidade que merecem. A sociedade, ou boa parte dela, se esquecem que se trata de vidas, de seres humanos, de pessoas que têm sentimentos, que sentem alguma coisa, como todos nós, que também necessitam de amor. Eles são vencedores e sim, perdedores. Vencedores, por enfrentar essa grande batalha, que se chama vida.

O que os levaram a tal atitude? Conter, não é uma pergunta fácil. Graças aos capazes de apontar grandes índices de alcoolismo, drogas, desemprego, problemas familiares, entre outros. Mas, sou incapaz de dizer um porquê. É impossível entender a mente humana e a sua capacidade de lidar com seus próprios problemas. Muitos estão ali por serem vítimas, outros por se vitimizarem.

Mas, ainda assim, na minha opinião, há soluções que podem ser trazidas, da parte da sociedade e da parte do governo.

O que o governo poderia fazer? Ter mais convicção que investir mais nos jovens, na educação, seria interessante. Casas de recuperação, casas de reabilitação, casas para eles dormirem, ou ter um momento de higiene pessoal, seria muito bacana. Investir nas ONG's e nos projetos sociais, seria uma maravilha.

Um investimento a mais em empregos, e moradias acessíveis, seria uma forma de impedir tamanho caos.

O que nós como sociedade poderíamos fazer? É certo que cada ser humano

Helena – Produção Reescrita B.

têm a necessidade de receber amor. Seria essencial e espetacular que todos nós pudéssemos lançar amor sobre essas pessoas, insistir nelas. E através de projetos, tirar elas dessa situação triste e indignante, na qual vivem.

É necessário sair da zona de conforto e acômodo. Acredite em uma forma de amar que ultrapasse as palavras, e gere atitudes. Boas atitudes.

João – Produção Escrita

A realidade das (maradonas) que moram nas favelas.

Hoje em dia, as favelas são agudas, aqueles que mais precisam, por meio de hotéis e redes sociais etc. Atualmente eles se lembrado por meio de um Ponto de Vista como chubras, para outros não significa nada, para uns se preocupa muito.

De acordo com as instruções do texto, muitos maradonas que estão na rua por causa do desemprego, problemas familiares etc.

Os necessitados não tem muitas roupas, não tem onde tomar banho, então se qualquer um de nós se aprofundasse muito no assunto, eu acredito que eles seria ajudados muito.

A verdade é que muitas gente não dá valor a camisa que temas, muitas menos as roupas então se aprofundasse em ajudar os pobres ~~com eles~~ ~~reconhecia~~ muito.

João – Produção Reescrita

A Realidade das (moradoras) que moram nas ruas.

Hoje em dia, as pessoas em geral só ajudam aquelas que mais precisam, por meio de notícias e redes sociais, isso acontece porque vem através de campanhas e grupos em redes sociais.

Atualmente eles só se lembrado por meio de um ponto de vista como chueas, para outros não significa nada, para uns se preocupa muito.

De acordo com as instrução do texto muitas moradoras que estão nas ruas por causa do desemprego, e problemas familiares e etc.

Os necessitados não tem muitas roupas, não tem onde tomar banho, então se qualquer um de nós se aprofundasse muito no assunto, eu acredito que eles seriam ajudados muitos.

A verdade é que muitas gente não dá valor à vida que tem, muitas menos as roupas, então se aprofundasse em ajudar as pessoas eles reconheceria muito.

Júlia – Produção Escrita.

Hoje em dia é comum (até) encontrar pessoas morando nas ruas, as vezes passamos perto delas e ignoramos ou até mesmo desrespeitamos essas pessoas, como se elas escolhem estar ali (algumas até escolhem) e a sociedade na maioria das vezes só lembra desses moradores de rua quando é inverno. Existem pessoas que até querem trabalhar, limpar e etc. é como se eles fossem animais mas existem aqueles que ajudam esses moradores com comida, água, moradia e coisas do tipo. Já vi moradores ali com medo das pessoas, por exemplo, se você quiser ajudar e elas ficam intimidadas, medo de até sair achando que é brincadeira.

Bem, mas por que essas pessoas ficam na rua? Segundo a Tabula da Sistar 36% são por causa de alcoolismo/drogas e muitos vezes também desemprego, problemas familiares ou até mesmo perda de moradia porque não podem pagar o aluguel.

E o que podemos fazer para ajudá-los? Solidariedade! Ajudar como puder. Doação de roupas, comida (não só no inverno) e não desrespeitar esses moradores.

Júlia- Produção Reescrita.

Por que eles são invisíveis para nós?

Hoje em dia é comum encontrar pessoas morando nas ruas, às vezes passamos perto delas e ignoramos ou até mesmo desrespeitamos essas pessoas, como se fossem diferentes de nós, elas também são humanos! e a sociedade na maioria das vezes só lembra dessas pessoas quando é inverno, pois precisam de roupas, cobertores ou comida, mas essas pessoas não estão ali só no inverno, elas estão em todos os estações! E devemos ajudá-las e cuidar delas.

Existem aqueles que resolvem bater, xingar ou até enganar essas pessoas, mas também existem aqueles que ajudam e cuidam delas, com roupas, sapatos e coisas do tipo.

Segundo as reportagens de alguns jornais que já assiste esses moradores tendem a ter medo de nós ou até se sintam intimidados ou até mesmo raiva.

Bem, mas por que essas pessoas vivem na rua? Na maioria das vezes é alcoolismo, drogas, problemas familiares ou até mesmo perda de moradia.

Nós podemos ajudar! Podemos meter naquele guarda-roupa velho e doar roupas ou aquele sapato que não serve mais... É principalmente respeitar essas pessoas pois não são diferentes de nós e precisam de ajuda.

"A realidade das ruas"

Não é de hoje que existem moradores de rua, mas de um tempo pra cá, vão muitas as pessoas que estão na rua.

De acordo com pesquisas da TV Jornal, 36% desses mendigos estão na rua por alcoolismo/drogas, que talvez tenham começado ainda na adolescência por simples diversão e que depois virou vício.

Certo que nem sempre estão na rua por alcoolismo ou drogas, também podem estar nesta situação por abandono de familiares, falta de emprego, desinibição amorosa em outras coisas.

Muitas das vezes a sociedade nem dá importância para eles, que muitos das vezes estão nas calçadas das avenidas, na cidade entre outros lugares pedindo comida, dinheiro ali mesmo ou para sapatos.

Penso que deveríamos olhar um pouco para essas pessoas que estão ali, no canto de lojas fechadas, esquinas de ruas.

Seria bom que as pessoas em geral tivessem roupas que não usassem mais, calçados, comidas e várias outras coisas para em cada lugar em que passarem deixassem com os moradores de rua, isso não precisa acontecer apenas na inverno, mas sim nas outras estações do ano, porque eles não estão lá apenas na inverno, mas sim todo o ano, infelizmente.

Maria – Produção Reescrita

"A realidade das ruas"

Não é de hoje que existem moradores de rua, mas de um tempo pra cá são muitas as pessoas que estão sem moradia.

De acordo com pesquisas da TV Jornal, 36% desses mendigos estão na rua por alcoolismo, drogas, que talvez tenham começado ainda na adolescência por simples diversão e que depois virou vício. Nesta situação eles também pode estar nas ruas por abandono de familiares, falta de emprego, disfunção amorosa entre outros motivos.

Muitos vivem à beira da importância para essas pessoas, que em maior parte do tempo eles estão ali nas beiradas das arcadas, na beira de outros lugares pedindo comida, dinheiro e até mesmo roupas e sapatos.

Tempo que deveríamos olhar um pouco para essa gente que está, no canto de lojas fechadas, esquinas de ruas.

Seria bom que nós em geral levássemos roupas que não vestissem mais, calçados, comidas e várias outras coisas para um local onde que passariam dias sem com os moradores de rua, isso não precisa acontecer apenas no inverno mas sim nas outras estações do ano, porque eles não estão lá apenas no inverno, mas sim todo o ano, infelizmente!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para responsável legal pelo menor de 18 anos - Resolução 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ (ou menor que está sob sua responsabilidade) para participar como voluntário (a) da pesquisa: O PAPEL DA REFACÇÃO TEXTUAL NA APROPRIAÇÃO DE HABILIDADES TEXTUAIS PELO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Maria Teresa Tezolini Sugahara, residente à Rua Professor Augusto Lins e Silva, 420, apto. 302, Boa Viagem - Recife CEP 51030-030, telefone (81)34625777/ (81)986520332 e email mttezolini@gmail.com e da Orientadora da pesquisadora, a Profa. Dra. Suzana Leite Cortez, residente à Rua Professor Augusto Lins e Silva, 420, apto. 202, Boa Viagem - Recife CEP 51030-030, Telefone: (81)997515273 e e-mail sucortez@gmail.com

Caso este Termo de Consentimento contenham informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

Informações Gerais sobre a Pesquisa

O objetivo dessa pesquisa é comprovar como as atividades de revisão e reescrita textual podem colaborar para uma melhora significativa nas produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental - anos finais. Para isso, através de uma proposta de produção textual feita pela professora da sala, a pesquisadora coletará todas as redações para o levantamento do *corpus* inicial. Dessas, selecionará cinco (o grupo controle) – por diferentes graus de competência escrita (boas, médias, fracas – de acordo com o esperado para o nível de escolaridade). Após análise da pesquisadora, todas as produções retornarão aos alunos, com sugestões e apontamentos acerca do que pode ser melhorado no texto. Todos os alunos lerão seus escritos, bem como os bilhetes da pesquisadora e reescreverão seus textos. A partir da análise do grupo controle, a pesquisadora tecerá suas considerações. Este procedimento produção/ análise/ reescrita será aplicado duas vezes, com todo o grupo. Ao final da pesquisa, também será aplicado um questionário aos alunos para sabermos sobre suas impressões ao participar da pesquisa (contribuições ou não para o processo de aquisição de habilidades de escrita).

Esta pesquisa acontecerá no período de dois meses, com duas visitas semanais da pesquisadora, a fim de acompanhar o desenvolvimento da mesma.

Riscos diretos aos voluntários

Os riscos para os participantes são mínimos, podendo incluir um pequeno desconforto e constrangimento inicial quando da prática das atividades de oralidade. Este desconforto inicial será minimizado a partir da relação de confiança construída entre professor-pesquisador e alunos e da compreensão de que este material contribuirá para desenvolvimento do ensino de Português e para o aprimoramento da competência escrita dos alunos.

Benefícios diretos e indiretos para os participantes

Os benefícios diretos e indiretos aos participantes são diversos. Por estarem participando da pesquisa, os alunos poderão ampliar seu repertório linguístico e seus conhecimentos na Língua Portuguesa, numa ação reflexiva sobre as habilidades textuais adquiridas, através da metalinguagem. Espera-se assim, que ao final desta pesquisa, que enfocará a revisão e refacção textual analisando as atividades epilinguísticas, o aluno possa (re)construir significados na escrita, ampliando e/ou ressignificando seu entorno.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre

os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (as produções textuais de todos os participantes) ficarão armazenados em pastas e em computador pessoal da pesquisadora e também no gabinete da Orientadora da pesquisa, a Suzana Leite Cortez, no Centro de Artes e Comunicação, no primeiro andar, à Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife, PE, CEP 50670-420, pelo período mínimo de cinco anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pela pesquisadora (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

**CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A
VOLUNTÁRIO**

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo O PAPEL DA REFACÇÃO TEXTUAL NA APROPRIAÇÃO DE HABILIDADES TEXTUAIS PELO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MENORES DE 12 a 18 ANOS - Resolução 466/12)

Convidamos você (nome do/a menor), após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: O PAPEL DA REFACÇÃO TEXTUAL NA APROPRIAÇÃO DE HABILIDADES TEXTUAIS PELO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Maria Teresa Tezolini Sugahara, residente à rua Professor Augusto Lins e Silva, 420, apto. 302, Boa Viagem - Recife CEP 51030-030, telefone (81)34625777/ (81)986520332 e email mttezolini@gmail.com e da Orientadora da pesquisadora, a Profa. Dra. Suzana Leite Cortez, residente à rua Professor Augusto Lins e Silva, 420, apto. 202, Boa Viagem - Recife CEP 51030-030, Telefone: (81)997515273 e e-mail sucortez@gmail.com

Caso este Termo de Assentimento contenha informação que não lhe seja compreensível, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados e concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida e estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de

Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Informações Gerais sobre a Pesquisa

O objetivo dessa pesquisa é comprovar como as atividades de revisão e reescrita textual podem colaborar para uma melhora significativa nas produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental - anos finais. Para isso, através de uma proposta de produção textual feita pela professora da sala, a pesquisadora coletará todas as redações para o levantamento do *corpus* inicial. Dessas, selecionará cinco (o grupo controle) – por diferentes graus de competência escrita (boas, médias, fracas – de acordo com o esperado para o nível de escolaridade). Após análise da pesquisadora, todas as produções retornarão aos alunos, com sugestões e apontamentos acerca do que pode ser melhorado no texto. Todos os alunos lerão seus escritos, bem como os bilhetes da pesquisadora e reescreverão seus textos. A partir da análise do grupo controle, a pesquisadora tecerá suas considerações. Este procedimento produção/ análise/ reescrita será aplicado duas vezes, com todo o grupo. Ao final da pesquisa, também será aplicado um questionário aos alunos para sabermos sobre suas impressões ao participar da pesquisa (contribuições ou não para o processo de aquisição de habilidades de escrita).

Esta pesquisa acontecerá no período de dois meses, com duas visitas semanais da pesquisadora, a fim de acompanhar o desenvolvimento da mesma.

Riscos diretos aos voluntários

Os riscos para os participantes são mínimos, podendo incluir um pequeno desconforto e constrangimento inicial quando da prática das atividades de oralidade. Este desconforto inicial será minimizado a partir da relação de confiança construída entre professor-pesquisador e alunos e da compreensão de que este material contribuirá para desenvolvimento do ensino de Português e para o aprimoramento da competência escrita dos alunos.

Benefícios diretos e indiretos para os participantes

Os benefícios diretos e indiretos aos participantes são diversos. Por estarem participando da pesquisa, os alunos poderão ampliar seu repertório linguístico e seus conhecimentos na Língua Portuguesa, numa ação reflexiva sobre as habilidades textuais adquiridas, através da metalinguagem. Espera-se assim, que ao final desta pesquisa, que enfocará a revisão e refacção textual analisando as atividades epilinguísticas, o aluno possa (re)construir significados na escrita, ampliando e/ou ressignificando seu entorno.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (as produções textuais de todos os participantes) ficarão armazenados em pastas e em computador pessoal da pesquisadora e também no gabinete da Orientadora da pesquisa, a Profa. Dra. Suzana Leite Cortez, no Centro de Artes e Comunicação, no primeiro andar, à Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, Recife, PE, CEP 50670-420, pelo período mínimo de cinco anos.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura da pesquisadora

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo O PAPEL DA REFACÇÃO TEXTUAL NA APROPRIAÇÃO DE HABILIDADES TEXTUAIS PELO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais/responsáveis legais precise pagar nada.

Local e data: _____

Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Prezado (a) aluno (a),

Este questionário tem como objetivo obter informações que possibilitem ampliar a visão sobre a escrita que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais adquiriram após passar pela experiência. As respostas, que serão de grande importância para esta pesquisa, ficarão restritas apenas à pesquisadora e a sua orientadora.

Agradecemos, desde já, sua pronta colaboração.

Opinião dos alunos em relação à escrita de textos - grupo II

Nome _____ sala _____

Nascimento ____/____/____.

1. Você gostou de participar dessas atividades de escrita e reescrita?

2. Você sentiu dificuldade na realização das atividades? Quais?

3. A partir de agora você acha que está escrevendo diferente de antes? Ou: você acha que está escrevendo diferente a partir dessa experiência?

4. O que você aprendeu?

5. Você gostaria que houvesse mais atividades desse tipo na escola?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA**ESCOLA BRIGADEIRO EDUARDO GOMES****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Maria Teresa Tezolini Sugahara, a desenvolver o seu projeto de pesquisa O PAPEL DA REFACÇÃO TEXTUAL NA APROPRIAÇÃO DE HABILIDADES TEXTUAIS PELO ALUNO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS, que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. Suzana Leite Cortez, cujo objetivo é discutir o papel da reescrita textual dos textos de opinião produzidos pelos alunos como ferramenta indispensável ao processo de aquisição de habilidades textuais no contexto da sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, na Escola Brigadeiro Eduardo Gomes.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em ____/____/_____.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada