

As técnicas mais individualizadas de correção e sua eficiência na reescrita de textos acadêmicos

Priscila Petrarca Vilela¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar textos de alunos da graduação a fim de identificar quais estratégias de correção se fazem mais eficientes para cada falha encontrada, além de ver quais estruturas textuais são mais influenciadas pelo seu uso. Para tanto, baseio-me nos preceitos teóricos acerca de discurso (Fairclough 2001) e identidade (Giddens 2002, Hall 2011); no aparato metodológico proposto pela análise do discurso crítica - ADC (Fairclough 1992 [2001] e 1999) e na análise conjuntural acerca de gêneros (Marcuschi, 2008), especificamente do memorial de leitura, e métodos de correção em ambientes escolares e universitários atuais, a fim de compreender a relação entre estes e a formação da identidade autoral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: escrita, reescrita, análise do discurso crítica, identidade, gêneros textuais, memorial.

ABSTRACT: This paper aims to analyze texts of graduate students in order to identify which strategies are most effective fix if for each fault found, and see which text structures are more influenced by their use. For that, I rely on the theoretical precepts about discourse (Fairclough, 2001) and identity (Giddens, 2002; Hall 2011); methodological tools offered by Critical discourse analysis - CDA (Fairclough 1992 [2001] e 1999) and conjunctural analysis about textual genre (Marcuschi, 2008), specifically the memorial reading, and correction methods in school and university environments current in order to understand the relationship between them and the training of students' authorial identity.

KEYWORDS: writing, rewriting, Critical discourse analysis, identity, textual genres memorial.

1. Introdução

A presente pesquisa analisa textos do gênero memorial escritos por alunos da graduação da Universidade de Brasília segundo os preceitos da Análise do Discurso Crítica.

¹ Graduanda em Letras- Português pela Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

No universo escolar atual, principalmente visando as provas de vestibulares, os gêneros mais pessoais são deixados de lado em prol do ensino da dissertação/argumentação – gênero mais cobrado em provas-, gerando grande defasagem no ensino de textos aos alunos, pois estes acabam por somente conhecer um gênero, e ainda por cima sob um viés muito limitador. Além disso, no ímpeto de fixar normas técnicas dos gêneros priorizados no ensino escolar, é recorrente a adoção de uma postura autoritária por parte dos professores das disciplinas de redação, que acabam por restringir a capacidade de seus alunos, por se tornarem “maquinas de repetição de material” (GERALDI, 1997b, p. 117.), apenas impondo e determinando regras, sem de fato construir algo junto aos alunos.

Partindo então desse pressuposto, interessou-me estudar o período subsequente ao citado na vida dos estudantes: a entrada na universidade e o contato com outra didática textual, mais especificamente na Universidade de Brasília.

Nesse ambiente, o trabalho com texto é realizado de maneira mais dinâmica e busca explorar diversas possibilidades de escrita. Sendo assim, busquei perceber como as diferentes estratégias de trabalho com a escrita textual influenciava nos discursos veiculados nas atividades e na expressão da identidade desses, verificando como cada estratégia funcionava e quais aspectos eram alterados por elas em cada texto.

Parti então das três estratégias adotadas dentro da disciplina de Leitura e Produção de Textos para a correção dos textos produzidos pelos alunos recém-ingressos na universidade: o bilhete orientador, o distanciamento ativo e a legenda, cada uma das quais será devidamente apresentada na seção 3. Tal estudo se faz importante por proporcionar o conhecimento até então obscuro acerca de quais aspectos textuais são atingidos pelo uso de cada método, podendo assim os professores ficarem cientes de como corrigir ou aperfeiçoar algum problema encontrado no texto de seus alunos. Ou seja, o professor ganha mais uma ferramenta para conduzir a progressão do aluno no decorrer de suas escritas, sabendo qual estratégia deve usar para cada tipo de problema encontrado.

2. Seção teórico-metodológica

2.1 Discurso

Neste momento inicial, abordaremos as noções de discurso a partir dos postulados de Fairclough (2001 [1992]) e de Chouliaraki e Fairclough (1999), no bojo da Teoria Social do Discurso e da Análise de Discursos Crítica (doravante ADC).

Antes de mais nada, devemos ressaltar a definição de discurso adotada por Fairclough (2001), a qual representa uma concepção diferenciada de seus antecessores acerca do uso da linguagem, no que concerne à sua estreita relação com a noção interacional de linguagem e de texto. O autor apoia-se na ideia de que o discurso não é puramente o uso da linguagem, mas sim, a linguagem utilizada como forma de prática social, sob uma perspectiva interacional, o que supõe não apenas um exercício individual ou mero reflexo de determinadas situações de uso, mas sim o uso imbricado em redes de práticas sociais, como afirma em:

“Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação (...) Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

Desta forma, o texto (forma concreta de veiculação do discurso) estaria inserido dentro da esfera da prática discursiva, a qual, por sua vez, não seria uma esfera apenas abrangente, como pensado por outras áreas do estudo da linguagem, mas também abrangida pela prática social, podendo esse postulado ser visualizado pela imagem abaixo:

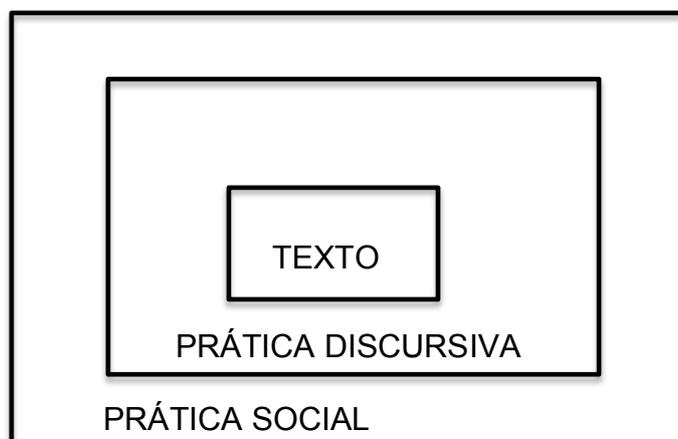


Figura 1: concepção tridimensional do discurso (Fairclough 2001: 101)

A adoção dessa proposta implica pensar o discurso de forma dialogada com a estrutura social vigente, a qual o restringe, porém, também é constituída por ele. Ademais, implica perceber o discurso como meio de construção do indivíduo, das relações entre pessoas e do sistema de conhecimentos e crenças no seio de uma sociedade. Essa visão demarca um dos pilares da ADC, qual seja o caráter dialético entre estrutura social e discurso. Sendo assim, o discurso seria um modo de representação, mas também de ação:

“O discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante”. (Fairclough, 2011: 91)

Nesse sentido, segundo a explanação do próprio autor, “o discurso é socialmente constitutivo” (2001:92), contribuindo para a composição dos mesmos elementos que o moldam, tais como os citados acima, reverberando na construção de normas, convenções, relações, instituições e identidades. Desta forma, o discurso seria mais que uma forma de representação do mundo, mas também de significação desse, sem que seja possível separar essas duas facetas.

Sob essa perspectiva, Fairclough aponta três funções inerentes ao discurso: (i) a da construção de “identidades sociais”, ligadas ao posicionamento do indivíduo enquanto sujeito; (ii) o estabelecimento de relações sociais; e (iii) a construção de sistemas de conhecimento e crença. Ao recorte deste trabalho interessa, principalmente, a primeira delas, tendo em vista o processo de expressão identitária por meio do texto realizado por alunos da graduação.

Posteriormente, Fairclough & Chouliaraki (1999) ampliam parte de sua explanação, trazendo-a para o contexto da modernidade tardia, em que se faz necessária uma análise transdisciplinar, porém com foco na linguagem como meio de investigação. Dessa forma, os entendimentos advindos do discurso podem ser embasados por diferentes disciplinas, de maneira que as áreas do conhecimento possam caminhar paralelamente, sem que se diluam umas nas outras.

Assim, o discurso estaria ligado a outros elementos além da linguagem, manifestando-se de forma verbal e não verbal, não sendo, portanto, forma de prática social, mas como um momento de tal prática, a qual ainda engloba as atividades materiais, as relações sociais, processos e os fenômenos mentais, os quais constituem o discurso e também são seus

constituintes.

Tal fragmentação e complexidade entre esferas componentes do discurso é explicada por Fairclough & Chouliaraki (1999) levando em consideração o contexto da pós-modernidade, em que os sujeitos proferidores de tal discurso são fragmentados, possuem identidades múltiplas, como será discutido na subseção seguinte. Dessa forma, percebe-se que trabalhar com discurso implica lidar com diferentes elementos, percebendo a dialogicidade e indissociabilidade entre eles.

2.2 Identidade

Falar em identidade nos dias atuais implica entender como o sujeito se encontra inserido nas redes de práticas da contemporaneidade, o qual, devido à pluralidade de informações e condutas exigidas no mundo globalizado, acaba por encontrar dificuldade em apresentar-se de forma una e permanente. As novas e inúmeras posições de sujeito passam a ser modificadas a cada nova configuração de práticas sociais, tanto no mundo real, como na esfera virtual. Segundo Giddens (1938:16-17):

“Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana.” (Giddens, 2002: 21 apud Hall: 16-17, 2011).

Assim, para o autor, a pós-modernidade tem papel elementar na (re)construção de identidades. A fragmentação do sujeito devido às novas possibilidades e demandas da nova época acabaram por gerar uma “crise de identidade”, na qual o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Nesse sentido, Hall (2011) também ressalta que:

“A globalização tem, sim, o efeito de contestar e de deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem o efeito

pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (Hall, 2011:87)

O autor ainda aponta que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Idem, idem: 13), o que nos leva a compreender a dificuldade de situação do “eu” na pós-modernidade e logo, a importância do estudo de como se dá tal identificação ou não por meio do discurso.

Vale ressaltar que aqui a identidade é entendida como a revelação do que somos (Silva, 2003), e tal encaixe em determinado parâmetro traz consigo o entendimento daquilo que **não somos**. O não pertencimento é o que estabelece a diferença entre indivíduos e é neste ponto que reside a relação intrínseca entre identidade e diferença.

Ainda, Silva aponta duas características comuns entre os dois conceitos:

“A primeira é que ambas são produtos culturais e sociais , não são elementos do mundo natural. A outra é que ambas resultam de atos de criação linguística. A identidade e diferença são construídas por meio de atos de linguagem, são criações discursivas” (Leal, 2003: 253)

Como já citado anteriormente, a sociedade está em constante mudança, e logo, também a identidade é continuamente reformulada e reconstruída sob influências externas, mas também de outro aspecto de essencial papel: a reflexividade, pois é a partir dessa que podemos distinguir aquilo a que queremos pertencer ou não, cabendo aqui um posicionamento ideológico do sujeito. No entanto, esse recorte não é o foco do estudo aqui realizado, podendo ser discutido em outros trabalhos.

Ainda, Silva (2003) afirma ser a reflexividade um ato recorrente no cotidiano, pois é a partir dela que tomamos as decisões e regulamos nossas ações. Além disso, é a partir da reflexão que monitoramos as práticas e padrões sociais, o que “sempre tem traços discursivos” (2003:254), assumindo destaque a linguagem nesse processo, portanto.

Desta forma, é possível perceber o discurso como constitutivo da identidade, agindo de forma reflexiva na formação e entendimento do “eu”, bem como na redefinição dos conceitos e sistema ao seu redor.

2.3 Os moldes da pesquisa

2.3.1. Arcabouço revisado

Para operacionalizar o estudo de dados, a ADC conta com um arcabouço proposto por Fairclough e Chouliaraki (1999), que apresenta uma estrutura geral, mais abrangente, a qual pode ser “adaptada à realidade de cada análise” (Dias, 2011:235), o que torna possível a seleção, adequação e até mesmo exclusão de tópicos, a fim de adequar o método ao contexto proposto.

A partir desse pressuposto, Dias (2011) apresenta uma releitura do arcabouço original, propondo algumas modificações no referente à nomenclatura e estruturação, as quais resultam no seguinte quadro:

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão: a) Análise da conjuntura; b) Análise do discurso: (i) Análise interdiscursiva (ii) Análise linguística c) Análise das identidades
3) Definindo os principais desafios
4) Reconfigurando a questão
5) Refletindo sobre a análise

Para melhor entendimento desta proposta, apresento a seguir uma síntese de cada etapa do arcabouço:

1) Questão Motivadora

Consiste em prática cautelosa de substituição da nomenclatura “problema”, pelo analista, a fim de retratar e ponderar acerca de questão relevante sem enquadrá-la, de antemão, como problemática (Dias, 2011: 237).

O analista, ao finalizar o segundo tópico do arcabouço – definindo os principais desafios – poderá decidir, por meio de análise concreta e teoricamente sustentada, se a questão em análise faz parte da agenda da ADC

Sua importância reside na cautela, pois, no seio do arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999), não podem ser encaixadas na agenda da ADC questões que não se apresentem como um problema na prática social ou na prática reflexiva.

2) Aprofundando a Questão

Nesse momento, o analista passa a lidar com os dados, a fim de explorar o aspecto discursivo proposto pela questão motivadora. No primeiro momento, faz-se uma análise conjuntural do ambiente em que o discurso é compreendido. Trata-se de uma análise contextual e tridimensional dos diferentes fatores da prática em questão, envolvendo instituições, vozes e materiais que a compõem.

A segunda parte volta-se mais para a linguagem utilizada, baseada na suposição de que a linguagem é uma parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, de modo que a análise e pesquisa social sempre têm a ver com linguagem (Fairclough 2003 apud Dias, 2011), Tem-se aqui um aprofundamento na observação de dados linguísticos, buscando respostas para a pergunta inicial.

Por fim, a terceira análise procura entender os papéis sociais assumidos em relação às diferentes práticas sociais em foco. Busca-se, então, realizar um estudo acerca das identidades acopladas ao discurso, além das atividades reflexivas do indivíduo em suas rotinas, podendo conter uma metodologia própria, a qual mais atenda às necessidades e questões do pesquisador.

3) Definindo os Principais Desafios

Momento em que o analista define os desafios que a questão escolhida apresenta em seu aspecto prático. Nesse ponto, o analista apresenta propostas de solução, saindo da esfera de como a questão realmente é, partindo para busca de soluções, demonstrando o que deveria ser alterado.

4) Refletindo Sobre a Análise

Etapa em que são retomadas questões e objetivos inicialmente traçados a fim de analisar novamente o que foi abordado, conferindo a estes um maior aporte analítico e teórico. O analista, nesse ponto, faz uma reflexão das próprias análises, em suma, faz uma reflexão de suas próprias reflexões.

5) Reconfigurando a Questão:

Nessa etapa, o analista retoma a questão inicial, após analisá-la de forma analítica e teórica, possuindo agora, a capacidade de oferecer soluções de reconfigurem a questão. Nesse ponto, o analista já conhece a estrutura da questão estudada, possuindo assim, a capacidade de oferecer nova visão que inove no mundo social.

Tais aspectos estarão diluídos na presente pesquisa, estando a questão motivadora disposta na introdução, a análise da conjuntura na contextualização e a análise do discurso e suas subcategorias na seção analítica. Ao fim, nas considerações finais estarão as reflexões proposta pela categoria “refletindo sobre a análise”.

2.4 Apresentação da pesquisa/ Constituição do Corpus

A presente pesquisa tem por base o viés qualitativo, ou seja, possui caráter exploratório e investigativo a respeito do conteúdo e contexto em que as unidades sintáticas e semânticas ocorrem, e não apenas a quantificação de dados a se verificar a frequência de determinado evento.

Para que tal estudo fosse realizado tomamos como foco a análise documental, a qual “vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor.”(HELDER, 2006:1-2) partindo de uma amostra de textos de graduandos da Universidade de Brasília. Assim, a seleção do corpus se baseou nos textos produzidos no primeiro semestre de 2013 e que apresentassem melhora significativa da 1ª versão para a segunda. A opção por tal critério tem por justificativa a própria natureza qualitativa da pesquisa, buscando explorar sob quais circunstâncias/ influências se dão as melhorias/mudanças/alterações de uma versão para outra.

A análise se dará sob a observação das modificações em relação aos seguintes norteadores: o bilhete orientador recebidos pelos alunos após a leitura da 1ª versão pelo professor, a legenda colocada por esse, e um terceiro elemento, denominado “distanciamento”, que consiste no tempo de aprendizado ativo que o aluno passa distanciado de seu texto entre as duas escritas. Para cada um dos norteadores, serão investigadas as categorias: **(i)** Lexicalização, tratando-se das questões referentes ao vocabulário utilizado; **(ii)** Processos verbais, e **(iii)** pré-gêneros, em referência a posturas mais narrativas ou descritivas adotadas.

3. Contextualização

3.1 Língua e texto

Falar sobre textos, é, antes de mais nada, abordar a língua em uma de suas manifestações. E para entendê-la faz-se necessária a compreensão dos fenômenos ocorridos não só na manifestação oral, mas também em sua forma escrita. A concepção adotada nesta pesquisa toma a língua como um “conjunto de práticas sociais e historicamente situadas” (Marcuschi, 2008:61). Nesse sentido, o autor ainda afirma que:

Neste contexto, é central a idéia de que a língua é uma atividade sócio-interativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia-a-dia é mais do que tudo um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos e assim por diante. (Marcuschi 2004: ?)

Sabendo-se que as relações humanas giram em torno da linguagem, a língua passa a ter destaque fundamental na produção de sentidos e também das hierarquias. Além disso, o uso da língua torna-se veículo da divulgação de ideologias e identidades, por meio dos discursos produzidos nas diferentes redes de práticas sociais.

O texto, então, é o produto dessa atividade discursiva, sendo o ‘lugar’ onde sujeito da enunciação se revela e onde se pode perceber as relações entre o texto e o contexto histórico e social que o produziu. (Gregolin, 1995: 13). Sobre a temática, Koch (1997:129) ressalta:

O texto, construto histórico e social, é lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que estes, por meio de ações linguísticas, sociocomunicativas e interacionais constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes oferece

Diante deste entendimento, compreende-se que o texto traz em sua composição uma infinidade de implícitos, que somente podem ser desvendados e explicados por meio do contexto cognitivo e sociocultural em que estão inseridos seus produtores e seus leitores, além

de se considerar fatores extratuais de ordem cultural, econômica, política e social.

3.2 Os gêneros

Segundo Marcuschi (2004), os gêneros textuais podem ser entendidos como “formas de controle social”, levando em consideração a interação entre os seguintes aspectos da realidade textual: gênero, o discurso, a estrutura social e as relações de poder envolvidas nas mais diversas interações. A proposta adotada neste artigo partilha da visão do autor nesse sentido, o qual procura analisar o modo como a estrutura reivindicada pelo gênero acaba por interferir na transmissão e na recepção da ideia focalizada, visto que não só o conteúdo, mas e toda a construção do texto deve atender a uma forma específica, adequada ao objetivo de cada situação.

Sobre a concepção de gênero que será preconizada neste estudo, citamos a definição proposta por Marcuschi (2004:14):

“Gênero textual refere formas textuais “relativamente estabilizadas” (Bakhtin) em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos caracterizados pela composição funcional, objetivo enunciativo e estilo realizados na integração de forças históricas, sociais e institucionais. Os gêneros se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas, por exemplo: telefonema, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, resenha, piada, conversação, conferência etc.”

Quando revisto mais profundamente, percebe-se que o gênero muitas vezes não só exige uma única forma material de existência discursiva, como também não está preso a uma estrutura genérica primordial. Entende-se, sob esse prisma, que a noção de gênero está atrelada à noção de “avaliação” sobre a legitimidade do que está sendo dito. Isso ocorre pelo fato de que cada gênero está ligado a valores implícitos, bem como a aspectos como adequação contextual, relação com momento interacional, prestígio social, relações de poder, entre outros. Marcuschi (2005) destaca a questão de determinados elementos necessários para a inserção do indivíduo na sociedade e que são somente “providos” por determinadas

esferas/orgãos/pessoas.

Portanto, entende-se que os gêneros passam a ter uma função que não está meramente atrelada à estrutura textual, mas passa, sobretudo, a ser visto como um elemento ativo na sociedade, exercendo uma atividade social e exigindo papéis dos sujeitos envolvidos nas interações, corroborando a ideia do controle que exercem no seio da sociedade. Seu ensino, então, deve-se voltar para o entendimento de tais funções, como afirma Landeira (2009):

Os gêneros surgem de acordo com sua função na sociedade; seu estilo e sua forma estão sujeitos a essa função. Isso quer dizer que conhecer um gênero não é apenas conhecer suas características formais, mas, antes de tudo, entender a sua função e saber, desse modo interagir adequadamente.(Landeira, 2009:4)

No entanto, empregar essa ideia de maneira efetiva nas escolas acaba se tornando um problema cada vez mais concreto na atualidade: os textos escolares e acadêmicos tem sido grandes exemplos do controle exercido pelos gêneros pré-estabelecidos como pertencentes à esfera acadêmica/escolar. É comum vermos nas escolas gêneros pré-moldados sendo intensamente cobrados por conferir maior “formalidade” e por serem tidos como gêneros do conhecimento em suas formas mais legitimadas, como se fosse garantias de uma boa prática de ensino.

Como exemplo, citam-se as provas, os moldes rígidos de produção textual, sempre atrelados às estruturas textuais dissertativas, a despeito das mudanças empreendidas nos novos vestibulares, e Enem. Na tentativa de impô-los aos alunos, muitos educadores acabam por radicalizar nos meios de ensino, assumindo uma postura autoritária, em termos de relações sociais na escolar/universidade, e causando, sobretudo, um engessamento no processo de ensino-aprendizagem relacionado à didatização dos gêneros textuais

Um caminho talvez, mais eficaz para o trabalho com texto escolar, seria a tomada dos eventos discursivos ‘produção de texto e leitura’ em sala de aula como um processo de construção professor-aluno, em que ambos são sujeitos participantes e aprendentes, tal como declara Paulo Freire (1989):

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; Segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui. (Freire,1989:16)

Essa postura, voltada para o ensino de textos, pressupõe o professor como intermediário na construção do conhecimento do aluno, no seu envolvimento com o texto. Assim, formaria-se um novo olhar para o trabalho com a produção textual em sala de aula, tanto pelo docente, como por estudantes, diminuindo assimetrias entre estes, pelo fato de contarem com um contato mais construtivo com o ensino. Além disso, o referido engessamento no processo de ensino aprendizagem se desfaria, abrindo novas possibilidades no ensino de gêneros, como a hibridização destes ou então sua reformulação.

3.3. O gênero escolhido (Memorial)

O memorial de leitura é um gênero ainda pouco explorado nas esferas escolares e acadêmicas, por possibilitar uma composição mais flexível no que diz respeito à forma de narração dos fatos e também por se tratar de um gênero que explora um traço íntimo de seus escritores a partir de memórias de vida. O que, em geral, está mais associado ao trabalho com literatura.

Segundo Severino (1941), o memorial é “uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva” (pág. 245). Já Bossi (1973) determina que essa memória, o *rememoração*, como ele próprio define, é um diamante bruto que precisa ser lapidado, por meio da reflexão. Ou seja, por meio desses relatos de memórias são expressas vivências e também reflexões do autor, tidas pelo esforço e encontro consigo mesmo. Consequentemente, são expressos também traços identitários marcados pelas escolhas linguísticas, discursivas e estilísticas que também expressam sentidos ligados ao momento histórico e social vivido por seus autores. Segundo Lima (2005):

Um texto de memórias literárias objetiva resgatar um passado, com base nas lembranças de pessoas que, de fato, viveram esse tempo. Representa o resultado de um encontro, no qual as experiências de uma geração anterior são evocadas e repassadas para outra, dando assim continuidade ao fio da história, que é de ambas, porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence. (Lima, 2005: 22)

Trata-se de um momento de reflexão do indivíduo, de volta ao passado a fim de transmitir acontecimentos ou aprendizados marcantes de sua vida, aqueles que ajudaram na construção do seu “eu”. Assim, a escolha de tal gênero para análise torna possível, pelo viés narrativo e mais íntimo, perceber o manejo das palavras e frases feito pelos alunos, como eles

se apropriam dos recursos dispostos pela narração e a descrição, com enfoque nos processos de adjetivação, escolhas lexicais e processos verbais.

A escrita do memorial, o resgate da memória é tido pelos alunos como ao mesmo tempo um desafio a ser enfrentado, porém também um momento de descontração e autoconhecimento. Portanto, o trabalho com o gênero memorial se torna surpreendente à medida em que percebemos o empenho das turmas em sua realização e, dado a esse fato, o quanto ele possibilita a expressão de identidade e estilo dos alunos, os quais contam com a já referida flexibilidade e intimismo gerado pela busca por lembranças e momentos que marcaram suas vidas, principalmente quando considerado o antecedente limitador encontrado nas escolas.

3.4 Procedimentos de aprendizagem da escrita

A aprendizagem da escrita é um longo caminho a ser percorrido, requerendo o desenvolvimento de variadas habilidades, desde as cognitivas até as de cunho social, o que não acontece de maneira contínua. Aliás, escrever está muito distante de ser um ato linear (Simões & Farias , 2013: 31). Este ato parte de uma constante reformulação, com a qual entende-se que um texto nunca está definitivamente pronto, visto que sempre há mais a ser dito, modificado, acrescentado e essas mudanças ocorrem a partir da reflexão pessoal (uma conversa interna do autor sobre seu próprio texto, essa que pode ser espontânea ou guiada), por um lado, mas se dá, sobretudo, a partir de uma construção dialógica que se estabelece entre texto, autor e um leitor mais desenvolvido..

Para o aprendizado de uma modalidade escrita, nada melhor do que a prática para que essa se dê de forma efetiva e adequada. No entanto, com o intuito de fixar normas na escrita dos alunos, professores muitas vezes realizam correções restritas e pouco interativas, nas quais os erros são apontados, circulados ou modificados pelo próprio docente, muitas vezes, de maneira pouco construtiva, sendo apenas corretiva, sem que haja o intuito de avaliar de fato o texto, sem promover um repensar sobre o texto, a fim de perceber como esse pode ser aprimorado. Eis que se inaugura aqui uma importante distinção entre corrigir um texto e avaliar um texto.

Não obstante, tal método traz poucos benefícios ao aprendizando, pois, além de ser ultrapassado, por seu viés autoritário, o qual muitas vezes acaba por restringir o pensar a elaboração de um texto, na visão de autoria do aluno e também no ajuste das inadequações.

Tais correções seriam mais construtivas caso houvesse estratégias que proporcionassem a comunicação entre os sujeitos envolvidos nesse rico processo de interação, professor-aluno, em que as inadequações fossem apontadas de forma mais atenta, mais próxima e mais individualizada, buscando sempre incentivar a reflexão crítica do aluno sobre como tornar seu texto melhor. Assim, indagando quais elementos podem ser modificados, adicionados, retirados, deslocados, etc. a fim de se encaminhar para a próxima etapa do processo de produção, qual seja, o momento de reescrever a produção de modo a solucionar os problemas encontrados e dar mais e mais espaço para seu estilo de autoria.

Dessa forma, o aluno teria mais consciência de seu papel autoral no texto, além de ser incentivado a pensar a melhoria, ao invés de receber apenas indicações de seus erros, sem que haja algum outro objetivo na correção além obter uma nota. Outro ganho com a adoção de tal postura seria o próprio envolvimento e gosto do aluno pela atividade e pela leitura, por se encontrar em um papel de mais propriedade sobre aquilo que está fazendo.

Apresento aqui, portanto, três importantes estratégias nesse processo, as quais se fazem eficientes por favorecer sob diferentes perspectivas o crescimento autoral, criativo e crítico dos alunos, bem como por se tratarem de formas menos autoritárias de correção. Sendo assim, demonstram-se positivas também do ponto de vista social, pelo fato de não realizarem imposições no texto do aluno, mas por encaminhá-lo a repensar a construção de sua produção.

A primeira trata-se de um meio de comunicação chamado “Bilhete Orientador”, um espaço de diálogo e interação entre professor e aluno, que tem como objetivo não apenas modificar uma produção textual, mas sim, incentivar seu autor a pensar quais aspectos poderiam ser incrementados ou modificados em uma segunda versão, sem que se retire a autonomia do escritor.

Para isso, o professor deve assumir o papel de um “mediador mais experiente”, um “leitor solidário” (Simões & Farias, 2013:31), com o intuito de potencializar a voz do aluno perante seu texto e colaborando na reflexão pós primeira versão. Assim, com a reescrita o aluno teria mais consciência sobre aspectos que passaram despercebidos ou pouco desenvolvidos, além daqueles que podem ser melhorados. As autoras anteriormente citadas ainda trazem:

“Os bilhetes passam a integrar questões de sentido à composição do texto e aos detalhes de uso da língua, sem deixar de preservar as marcas do autor. Nessa hora, o professor precisa partir dos pontos fortes e pedir mais. A consideração dos pontos fortes tende a preservar a voz do aluno”. (Simões & Farias, 2013: 36)

A segunda estratégia consiste na identificação das inadequações gramaticais e de gênero por meio de um símbolo/legenda que indica em qual instância a falha foi cometida, porém sem realizar a modificação pelo aluno, entregando-a pronta. Esse recurso também um poderoso aliado no incentivo ao “pensar” do aluno, pois o incita a descobrir por quê a forma como escreveu está inadequada.

Por fim, há o distanciamento ativo, no qual o aluno escreve uma primeira versão e após isso passa um tempo sem ter contato com texto, porém desenvolvendo conhecimentos linguísticos e textuais, por incentivo de leituras e outros exercícios. Assim, quando for escrever a segunda versão, é possível que apresente maior vocabulário, conhecimentos de pontuação, acentuação, ortografia e que demais aspectos gramaticais tenham sido internalizados e possam ser inseridos na produção.

Unindo todos os aspectos aqui discutidos, percebe-se que o debate acerca dos gêneros e de novas estratégias em seu ensino vai muito além de apenas escolher qual método resultará em melhores avaliações dos alunos, pois implica repensar uma série de efeitos que cada forma de ensino traz, bem como entender com quais esferas cognitivas estamos lidando e quais resultados podemos alcançar. Sendo assim, se faz importante tanto para o aprimoramento das atividades escolares realizadas por alunos, quanto das técnicas adotadas por professores.

4. Seção analítica

A partir do convívio com o projeto de reescrita de textos na Universidade de Brasília, passei a ser instigada pela maneira como se dava o melhoramento dos textos dos alunos participantes no que tange às diferentes versões de seus textos a partir da prática da reescrita orientada. Mais do que isso, interessou-me perceber quais elementos textuais eram explorados nas segundas versões dos textos a partir das diferentes estratégias de correção. Na realidade, trata-se de uma questão elementar a ser estudada para que o professor tenha consciência de quais processos estão envolvidos no uso de cada método e, fator ainda mais importante, o conhecimento das formas as quais pode utilizar para desenvolver cada habilidade do aluno.

Para isso, divido a seção analítica em dois momentos: no primeiro, retomarei a teoria já trabalhada anteriormente e traçarei um paralelo com os elementos norteadores da análise feita, que são os parâmetros de “agrupamento” dos textos (bilhete orientador, distanciamento ativo e legenda). No segundo, inicio a análise dos dados propriamente dita.

A fim de proporcionar melhor visualização dos objetos de estudo, apresento quadros comparativos das primeiras e segundas versões de cada texto. Para efetuar as análises, elaborei as seguintes subcategorias, pormenorizadas por mudança textual, com o intuito de

entender então qual o alcance de cada forma de correção: **(i) relexicalização**, que diz respeito às mudanças vocabulares ocorridas, **(ii) pré-gêneros**, indicando as modificações feitas na macroestrutura proposta por Fairclough (2003), no manejo com os gêneros textuais, **(iii) monitoramento linguístico gramatical**, ou seja, a correção de problemas em relação à Norma Padrão da Língua Portuguesa ou quanto à linguagem apropriada e por fim **(iv) reflexão**, que representa o estabelecimento de conclusões, indagações ou reflexões e análises do aluno quanto ao que foi retratado, parte mais voltada para o estilo de escrita e para a construção de traços de autoria.

Os textos estão dispostos da seguinte maneira: textos 1, 2, 3 e 4 foram entendidos como “incentivados” pelo bilhete orientador, textos 5, 6 e 7 pelo distanciamento ativo e 8, 9, 10 e 11 pela legenda. Tal critério foi utilizado com base em que o bilhete orientador se fez efetivo no grupo de textos de 1 a 4; nos bilhetes de 5 a 6 as mudanças foram feitas espontaneamente pelo alunos, sendo então encaradas como fruto do distanciamento e por fim nos textos de 8 a 10 foram assim enquadrados pois neles a legenda se fez presente e efetiva.

4.1 Aliando teoria e prática

Como apontado na seção teórica deste estudo, Fairclough (1999) destaca que a vida social é constituída de práticas, cada uma delas composta por momentos, sendo o discurso, um desse momentos. Porém, o discurso não é apenas uma das formas de prática social, mais do que isso, ele é inerente a todas as outras, como parte delas ou como representações discursivas sobre elas. Aqui, a relação entre discurso e práticas sociais é dialógica: ele as constitui e é constituído por elas.

Chouliaraki e Fairclough (1999- ver página) afirmam que “práticas são maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, por meio das quais pessoas aplicam recursos materiais ou simbólicos para interagirem”). Desta forma, as diversas práticas no seio de uma sociedade são modos de interação social, podendo ser de natureza concreta e/ou abstrata/simbólica.

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), as práticas sociais articulam variados elementos como as relações sociais, os sujeitos envolvidos, os processos, os fenômenos mentais - caracterizados pelos valores, crenças, desejos -, as atividades materiais, e por fim o próprio discurso. Cada um desses elementos é entendido, então, como um momento da prática social, interagindo e se relacionando entre si, sem que seja possível dissociá-los completamente em grupos isolados. Eles se complementam, se modificam, e somente existem estando sempre em diálogo com os outros, o que subsidia os conceitos de internalização e

articulação das práticas (Harvey, 1996).

Visto que o discurso constitui e é constituído pelos outros momentos da prática social, faz-se importante tentar encaminhar os recursos utilizados na análise do discurso feita neste estudo para cada um desses momentos, para que se entenda com quais aspectos cada mecanismo lidará.

O bilhete orientador, como incentivador do pensar a escrita e incitador de ideias e questionamentos a serem aprofundados no texto, envolve os momentos que lidam com os processos cognitivos e fenômenos mentais.

Já o distanciamento ativo, por se tratar de um momento de aprendizado, em que o aluno não está apenas afastado de seu texto, mas também está aprendendo e exercitando outras habilidades linguísticas, envolve os fenômenos mentais, pela aquisição de novos conhecimentos/pensamentos e as relações sociais, por estar em contato com outras pessoas, adquirindo novas visões, e novos conhecimentos também, que influenciarão na hora da escrita.

A legenda por sua vez, por ser mais pontual e mais concreta que os demais, enquadra-se principalmente nas atividades materiais, apesar de requerer também a articulação com os demais momentos.

Ainda no intuito de aliar a teoria apresentada às análises do presente capítulo, explico como se constitui a cadeia de produção, distribuição e consumo exposta em Fairclough (2001).

Entendido que o “produtor” do texto é aquele que realiza marcas no papel, o responsável pela elaboração do texto, ou “autor” do mesmo, nos textos apresentados este papel é atribuído ao aluno, por ser a “fonte original” da produção textual. Porém, essa produção se dá de maneira dialógica, passando por fases e olhares diferentes, além de haver um constante monitoramento da atividade escrita, coordenado pelo professor.

O consumo, nesse caso, é exercido por pessoas de diferentes papéis dentro do contexto e que farão diferentes usos dos textos. O primeiro dos consumidores é o professor, que realiza a correção para depois devolver ao aluno, que se torna consumidor secundário, para que escreva a segunda versão. Após isso, o texto ainda é consumido pelo pesquisador, esse com o intuito de procurar respostas para seus objetos de estudo e com objetivo de gerar dados de pesquisa. A distribuição é feita somente entre estes consumidores por se tratar de textos de cunho avaliativo, devendo permanecer no ambiente acadêmico.

4.2. Dados e análises

Os quatro textos seguintes têm como estratégia de correção o bilhete orientador, logo, apresento sua primeira versão, a coordenada recebida e após, a produção pós bilhete.

TEXTO 1

1ª versão	“Ele havia acabado de contar uma de suas histórias e eu e virei para encarar o azul do céu pela janela. Naquele momento, todo o quarto havia se expandido e as paredes sumiram. Estávamos flutuando. As nuvens passaram por nós em formas de animais.”
Bilhete Orientador	“Querida, seu texto está muito lindo, sua história é muito profunda. Tente tornar o texto ainda mais narrativo, mais cheio de detalhes. No momento em que você descreve o azul do céu com seu pai, tente tornar esse momento ainda mais rico de detalhes.”
2ª Versão	Ele havia acabado de contar uma de suas histórias. O sorriso estava em nossos rostos no momento em que encaramos o azul do céu pela janela. Naquele momento, a sensação de liberdade era quase palpável. As paredes do quarto caíram uma por uma. Sumiram. A cama desapareceu debaixo de nós. Estávamos flutuando. Ou seria voando? As nuvens passaram por nós em uma velocidade gigantesca e cada uma tinha formato de animal. Havia tartarugas, girafas, leões e até gatos. O céu era nosso.”

Neste primeiro texto percebe-se claramente o desenvolvimento ocorrido entre as duas versões. A partir do bilhete, o aluno pôde repensar a narração, em especial a parte requerida pelo tutor, aprimorando-a com mais detalhes, contribuindo para a construção do ambiente onírico proposto. A forma como o aluno detalha e modifica o período demonstra maior apropriação das possibilidades do gênero, representando um crescimento no manejo do **pré-gênero** narrativo.

Há também o momento de questionamento ocorrido no trecho, que demonstra o processo de **reflexão** do aluno acerca da narração que constrói, indicando um “repensar” nesse segundo momento da escrita, mais comprometido com a descrição dos fatos e ambientes.

TEXTO 2

1ª versão	<p>Recordo-me, também, que na infância aprendi o significado e a importância da paciência. Tive que esperar longos nove meses por ela. Aquela que viria a ser muito mais que uma irmã. Além dos laços sanguíneos, muita coisa na vida nos une. Ela é irmã, é amiga, é a fonte que renova minhas energias e a força que me motiva na vida.</p>
Bilhete orientador	<p>“B, Seu texto está muito lindo. Você fez uma narração muito rica. O que você acha de tentarmos explorar mais? Colocar mais informações que enriquecerão ainda mais?”</p>
2ª Versão	<p>“Recordo-me, também, que na infância aprendi o significado e a importância da paciência. Tive que esperar longos nove meses por ela. Aquela que viria a ser muito mais que uma irmã. Além dos laços sanguíneos, muita coisa na vida nos une. Ela é irmã, é amiga, é a fonte que renova minhas energias e a força que me motiva na vida.</p> <p>No começo eu não entendia como um ser tão minuscavelmente pequeno conseguia despertar tantos sentimentos bons e esperança dentro do meu coração. Alguém que passou a ser a razão da minha vida, o motivo do meu sorriso e hoje, minha maior saudade. Os minutos longe dela são eternos, é como se o coração deixasse de bater e os segundos se transformassem em horas. Com ela aprendi o significado da saudade e da dor da ausência, da distância. São inúmeras as lembranças e os planos ao seu lado.”</p>

Neste caso, o bilhete orientador trouxe questões a serem trazidas para o texto, com o fim de expandir o horizonte narrativo do aluno, incitando-o a descobrir e pensar quais elementos podem ser incluídos em seu texto. O resultado pôde ser visto na inclusão de um parágrafo inteiro destinado à pessoa descrita no texto.

O questionamento feito pelo tutor incentivou o resgate de memórias, as quais trouxeram ainda mais emoção e vida ao texto. O bilhete aqui funciona como um elemento criador/ampliador de idéias, colaborando para um aprofundamento no estilo do aluno, o qual já havia sido expresso anteriormente, porém foi desenvolvido com a criação do segundo parágrafo, no qual pode expressar ainda mais o viés emotivo e sentimental de seu texto. Assim, por se tratar de uma modificação relacionada ao manejo com o gênero, enquadrado esta ocorrência dentro da categoria “**pré-gênero**”.

TEXTO 3

1ª versão	“É salutar que a perda determina uma rotina totalmente diversa, suave, serena e normal. Mas, o que seria normal? Não é normal perdas? Espera-se que a vida seja sem perdas, seja ela qual for. No entanto, ela é inevitável, diversa e as vezes irrecuperável, mas não insuperável.”
Bilhete orientador	“C, muito interessantes suas ideias acerca das perdas, mas que tal mudar um pouco o gênero textual e tornar seu texto mais pessoal? Você poderia contar suas próprias experiências relacionadas ao tema, seus aprendizados (ou não) com os momentos difíceis de perda, etc. Boa reescrita!”
2ª Versão	É salutar que a perda determina uma rotina totalmente diversa, suave, serena e normal. Mas, o que seria normal? Não é normal perdas? Espera-se que a vida seja sem perdas, seja ela qual for. No entanto, ela é inevitável, diversa e as vezes irrecuperável, mas não insuperável. Das variadas experiências que tive com as perdas, algumas me abalaram mais que outras e até me surpreenderam pela forma que aconteceram e pela saudade que deixaram. ”

Aqui, houve uma mudança de gênero, ou pelo menos um início desse processo. Inicialmente, o aluno elaborava um texto mais voltado para a argumentação. A partir do bilhete orientador, o aluno pôde explorar mais o lado narrativo, acrescentando suas experiências, iniciadas no trecho transcrito e desenvolvidas durante todo o restante.

Assim, o bilhete proporcionou uma aproximação do aluno com o texto, recorrendo à elementos como a memória e os sentimentos. Ocorreu mais do que uma simples reorganização ou detalhamento do **pré-gênero**, houve uma transposição desses, partindo de um viés mais argumentativo e após incorporando elementos narrativos, que conferem mais vida à produção e fazem o autor, bem como o leitor, se conectarem mais ao texto.

O que acontece nesse trecho é comum dentre os textos produzidos na universidade, mesmo quando a proposta pede um produção de gênero mais pessoal. Vindos do Ensino Médio, que adota uma postura insistentemente limitadora, voltada apenas para o estudo dos gêneros argumentativos, os alunos acabam por apresentar grande dificuldade em se desvincular da estrutura requerida por tais gêneros. Assim, ao ingressarem na Universidade e

se depararem com propostas mais abrangentes e criativas, demonstram muitas dúvidas e principalmente uma impessoalidade/distanciamento evidente em seus textos.

TEXTO 4

1ª versão	“Depois disso, o nosso contato foi através (L) das histórias que contávamos sobre ele enquanto tomávamos sorvete no fim de tarde, prefiro ainda acreditar que isso nao passou de mais uma história inventada. Afinal, ninguém morre quando permanece vivo nas lembranças de que o ama.”
Bilhete orientador	“W, bom texto! Bonita a forma como você narra os fatos! (...) Que tal comentar um pouco sobre como você encarou os momentos de perda, como lidou com eles e se te trouxeram algum aprendizado ou se colaboraram para mudar sua forma de ser/ pensar. Boa reescrita!”
2ª Versão	“Depois disso, o nosso contato foi por meio das histórias que contávamos sobre ele enquanto tomávamos sorvete no fim de tarde, prefiro ainda acreditar que isso nao passou de mais uma história inventada. Afinal, ninguém morre quando permanece vivo nas lembranças de que o ama. Perdê-lo, naturalmente, trouxe muita dor para todos os amigos, mas principalmente para os familiares. Nada mais foi como era antes, sentir essa dor pela primeira vez, ainda mais para uma doença tão cruel, me fez olhar para a vida de uma forma mais consciente. A ausência dele por mim é sentida até hoje, e seu nome é lembrado como sinônimo de força e bravura.”

Nesse caso, o bilhete orientador incentivou o resgate à memória e ao crescimento vivido pelo aluno em contato com uma situação conflitante. Assim, o aluno teve de trabalhar a inserção de ideias a fim de demonstrar como foi lidar com o momento de perda e também a **reflexão** acerca do significado desse momento para sua vida.

TEXTO 5

Os textos 5 a 8 compreendem trechos de textos em que não foram apontadas pelo corretor nenhuma falha e também não houve interferência do bilhete orientador. Assim, foram enquadrados como frutos do distanciamento ativo, processo em que o aluno se afasta durante

alguns dias de sua produção, estando sempre nesse período desenvolvendo em sala de aula outras habilidades de escrita, para que ao reencontrar seu texto, possa melhorá-lo de forma autônoma.

1 ^a versão	“Tinha oito ou nove anos quando ainda morava na minha antiga casa do Guará. Era modesta e pequena, porém se localizava próximo à casa de meus primos João e Maria. Então, todo tempo livre que tínhamos, visitávamos-los (S). Sempre que nos reuníamos, procurávamos desbravar os arredores da vizinhança, o que me fez conhecer o Guará como a palma da minha mão.”
2 ^a Versão	“ Passei grande parte da minha infância morando em uma casa no Guará. Era modesta e pequena e localizava-se próximo à casa de meus primos João e Maria. Então, todas as tardes, meu irmão e eu íamos visitá-los. Sempre que nos reuníamos, procurávamos desbravar os arredores da vizinhança, o que me fez conhecer o Guará como a palma da minha mão.”

Neste caso, o tempo distanciado do texto proporcionou uma mudança na forma de narrar, no que diz respeito ao uso de alguns verbos e também na estrutura da frase. Primeiramente, há a troca de um tempo específico por um mais genérico e abrangente, indicando a recorrência do fato narrado. Além disso, o aluno substituiu o verbo “morava” no pretérito imperfeito, por “morando”, a forma no gerúndio, que corrobora a ideia de maior tempo transcorrido em tal situação.

Além disso, há a inclusão do referencial de “nós” apontado no verbo “visitávamos” da primeira versão e que não havia sido marcado pelo corretor. Trata-se do aluno tomando consciência da falta ocorrida de forma autônoma, em vista de um olhar mais atencioso ao texto, sem que estivesse no início de uma produção. O segundo olhar, após já contar com um “esqueleto” do texto, possibilita a atenção mais minuciosa às pequenas inadequações, demonstrando um maior **monitoramento da linguagem** utilizada em um viés mais amplo, menos gramatical e mais estrutural, em busca de uma “melhor forma de narrar”.

TEXTO 6

1 ^a versão	“Meu pai era veterinário em uma clínica que conduzia com auxílio de minha mãe, então acabou sendo bastante fácil me aproximar do convívio com animais. Em
--------------------------	---

	pouco tempo, direcionei-me a eles, substituindo frações daquela cidade que tanto me incomodavam. Até mesmo gatos, que sempre aguçavam minha alegria. Desde pequeno tive vários cães, lembrando-me até hoje de cada um deles melhor que geralmente das pessoas que conheci.”
2 ^a Versão	“ Não foi surpresa alguma quando percebi então como havia me aproximado do convívio com animais. Naturalmente, o ambiente do meu pai, único veterinário da região, favoreceu bastante. Passava o dia brincando com animais de tantos tipos e tamanhos, desconhecidos, mas que, com o tempo, tornavam-se familiares, substituindo com rapidez as pessoas das quais eu fazia questão de me afastar. Tive vários cães e lembro-me sempre deles melhor que geralmente dos poucos amigos que fiz.”

Este trecho trouxe uma mudança na forma de composição do gênero. Inicialmente, o aluno apresentava apenas os fatos e suas relações de causa e consequência, de maneira muito próxima a um relato. Já no segundo momento, é possível perceber que o texto traz indícios da reflexão dos acontecidos pelo aluno, ou seja, esse passa a raciocinar os porquês dos fatos terem tomado os rumos que tomara. Passa a incluir, então, traços de seu pensamento, representados pelos verbos “percebi”, “lembro” e pela **reflexão** implícita em “naturalmente” e “não foi surpresa”. Trata-se de um aprimoramento do gênero memorial, um aprofundamento nas ideias expostas nele, tornando-o cada vez mais pessoal.

TEXTO 7

1 ^a versão	“Será que um dia vai passar? Que toda essa dor, essa agonia que não consigo mensurar, vai acabar? Ou mais importante que isso, será que eu quero que esse sentimento acabe? Por passar a madrugada toda, com os olhos cheios de ‘sangue’, escutando a mesma música sem parar e escrevendo esse texto, eu acho que não.”
2 ^a Versão	“Será que um dia vai passar? Que toda essa dor, essa agonia que não consigo mensurar, vai cessar? Ou mais importante que isso, será que eu quero que esse sentimento cesse? Por passar a madrugada toda, com os olhos cheios de ‘sangue’, escutando a mesma música sem parar e escrevendo esse texto, eu acho que não.”

Aqui, a diferença entre as duas versões consiste na mudança da palavra “acabar” para “cessar”, podendo indicar maior atenção ao vocabulário e uma tentativa de inserção de palavras mais rebuscadas. É possível que tal escolha tenha sido feita buscando um vocabulário mais acadêmico, mais maduro, em virtude da segunda versão estar mais distanciada da emoção sentida na primeira escrita, o que faz então, com que o texto seja mais cerebral/raciocinado neste momento.

A **relexicalização** neste trecho então, é reflexo da ampliação do repertório linguístico do aluno, que pode ter sido derivada de momentos de leitura entre uma versão e outra.

TEXTO 8

A partir desse primeiro texto até o último, estão reunidos trechos em que foi destacado o uso da legenda na correção de textos, a qual tinha como intuito apontar de qual “esfera” linguística era a falha cometida pelo aluno, ficando a cargo desse entender qual falha dentro da esfera seria.

1 ^a versão	“Para ajudar um pouco mais, deparo-me com um brinco seu ainda perdido em meu quarto. Que (S) faz e ao mesmo tempo não faz muita diferença. “
2 ^a Versão	Para ajudar um pouco mais, deparo-me com um brinco seu ainda perdido em meu quarto. Brinco esse que faz e ao mesmo tempo não faz muita diferença. “

No primeiro caso, havia uma subordinação desconectada de sua oração principal. A partir da legenda, o aluno pode inferir que havia um problema na conexão de ideias e para encontrá-la, teve de refletir qual elemento estava desconectado. A solução encontrada foi a repetição do referencial “brinco”, em vista do maior **monitoramento linguístico** exercido pelo aluno na segunda fase de escrita.

TEXTO 9

1 ^a versão	“Depois desse dia várias e várias coisas (L) aconteceram. Muitas leituras de mundo possíveis me passaram pela memória, muita coisa (L) mudou, mais (O) dentro de mim, ou pelo menos nas lembranças mora aquela menininha de cabelos curtos que precisa aprender a ter mais paciência.”
--------------------------	--

2 ^a Versão	“Depois desse dia milhares de momentos se passaram. Me lembro de várias leituras que já fiz da palavra-mundo. Porém dentro de mim ainda mora aquela menininha de cabelos curtos que tem muito a aprender, inclusive a paciência
--------------------------	---

Nesse caso, foi apontado o problema no que se refere ao uso da palavra “coisa”, a qual possui sentido muito genérico. Assim, a partir da identificação da falha, houve um progresso vocabular no texto do aluno, esse último que teve de procurar outras possibilidades.

Ainda, houve a indicação do problema quanto à ortografia da conjunção “mas” apresentada na primeira versão. A partir disso, o aluno ao invés de apenas corrigir a falha, procurou um sinônimo a ser colocado no lugar, representado pela palavra “porém”.

Assim, no primeiro caso indica-se a **relexicalização** elaborada pelo aluno e no segundo, o **monitoramento linguístico** minucioso, com a correção de falhas gramaticais, ambos incentivados pela legenda.

TEXTO 10

1 ^a versão	“Saudade! Dos bancos, nos quais ficávamos até de madrugada conversando, as (S) árvores que subíamos para comer amora, a (S) barulheira, no final da tarde (das crianças) (S) brincando de pega-pega. Saudades do som da capoeira todas as noites, o (S) atabaque, o (S) berimbau e as (S) palmas.”
2 ^a Versão	“Saudade! Dos bancos, nos quais ficávamos até de madrugada conversando, das árvores que subíamos para comer amora, da barulheira das crianças, no final da tarde, brincando de pega-pega. Saudades do som da capoeira todas as noites, do atabaque, do berimbau e das palmas.”

No trecho apresentado, houve a indicação de vários problemas de natureza sintática. A partir da correção, o aluno pôde corrigir a falha quanto à regência do nome “saudade”, o qual pede complemento preposicionado. Mais uma vez pode-se enquadrar a modificação ocorrida dentro do processo de **monitoramento linguístico**.

TEXTO 11

1 ^a versão	“No rádio tocava a música Marina do Gilberto Gil. Dai saiu meu nome. Então me chamei Marina. Com uns 2 ou 3 anos (P) no auge das minhas falações emboladas
--------------------------	--

	(P) pedia para minha mãe uma tal de “agalela” e (P) queria muito escutar e a mamãe não entendia e nem conseguia decodificar a minha fala.”
2 ^a Versão	“No rádio tocava a música Marina do Gilberto Gil. Dai saiu meu nome. Com uns 2 ou 3 anos, no auge das minhas falações emboladas, pedia para minha mãe uma tal de “agalela”. Queria muito escutar mas a mamãe não entendia e nem conseguia decodificar a minha fala.”

Nesse último texto, as indicações foram voltadas para a falta de pontuação no texto. Nos primeiros casos, o adjunto adverbial de tempo vinha sem interrupções, mesmo que deslocado. Já na segunda versão, aparece entre vírgulas, demonstrando o último caso de **monitoramento linguístico** gramatical aqui estudado.

Nota-se, portanto, que os alcances de cada método ficam explícitos a partir dos dados apresentados. A categoria de pré-gêneros foi mais influenciada pelo bilhete orientador, o qual age de maneira mais efetiva e aparente interferindo em aspectos macroestruturais, envolvendo a inserção/subtração de parágrafos, ideias, fatos, reflexões e o encaminhamento de gênero utilizado, levando o aluno a desenvolver mais a narrativa, ou a descrição, ou a argumentação, por exemplo.

O distanciamento, por sua vez, age de maneira menos regular, podendo interferir em elementos mais abrangentes, como os citados no caso do bilhete orientador, ou então mais pontuais, como o léxico, ou a mudança de tempos ou formas verbais, como visto em sua interferências nas categorias de relexicalização, reflexão e monitoramento da linguagem.

Por fim, a legenda interferiu mais amplamente nos casos de monitoramento da linguagem e relexicalização, se revelando uma excelente aliada no melhoramento de aspectos mais pontuais, como os gramaticais, além de repertório vocabular, pontuação, etc.

5. Considerações Finais

Em vista dos dados apresentados, encerro este trabalho certa de que as novas formas de se lidar com a correção de textos se apresentam como grandes aliadas contra a mesmice reducionista exercida em boa parte das salas de aula de texto hoje em dia.

Por meio do estudo das estratégias do bilhete orientador, da legenda e do distanciamento ativo percebi que existem métodos socialmente e cognitivamente mais efetivos, bem como observei que uma forma de ensino de texto mais individualizada e

dialogada obtém enorme êxito no que diz respeito ao amadurecimento e crescimento do aluno como autor, mais consciente de sua autoria e propriedade sobre sua produção.

Entretanto, acredito que o emprego dessa didática para ambientes além dos universitários seja um grande desafio a ser enfrentado, pois o ensino em escolas e cursos encontra-se extremamente engessado, fixo trabalhar apenas alguns tipos textuais, transmitindo “receitas” sobre como escrever um texto, as quais ignoram e podam as particularidades de cada autor, como estilo, identificação, etc.

Dessa forma, seria imprescindível que o assunto fosse mais intensamente discutido e propagado, tanto para que seja posto em prática, quanto para que surjam cada vez mais estudos para que aprimorem cada vez mais as técnicas e métodos no ensino de redação, tanto em ambientes acadêmicos, como escolares.

Por fim, destaco que este trabalho representa um recorte voltado para o estudo dentro do gênero memorial e seus resultados dizem respeito apenas à amostra coletada. Uma possível continuidade a ser elaborada e acrescentada futuramente seria a pesquisa dos mesmos elementos dentro de outros gêneros, a fim de se comparar os resultados de uso de cada estratégia dentro de cada gênero, o que resultaria em uma análise mais completa acerca do alcance das estratégias de correção.

6. Referências Bibliográficas

BOSSI, Ecléia. Memória e sociedade: lembranças de velhos- 3a ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1994. [1a edição em 1973]

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press, 1999

DIAS, Juliana. Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. 2001. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília, ed. Universidade de Brasília..

FAIRCLOUGH, N. Analysing discourse. Routledge: Taylor & Francis Group. London and New York, 2003.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam/ Paulo Freire-

São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

GERALDI, J.W. Portos de passagem. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIDDENS, Anthony, 1938 – Modernidade e identidades. Tradução Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso: conceitos e aplicações. In: Alfa, São Paulo, 39: 13-21,1995.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade/ Stuart Hall; Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1992. 16a ed

HELDER, R. R. Como fazer análise documental. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

KOCH, Ingedore. Flagrantes da construção interacional dos sentidos. In: Brait, Beth & Souza e Silva, Maria Cecilia (Orgs) .Texto ou Discurso? São Paulo: Contexto, 2012.

LANDEIRA, José. Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades In: Na Ponta do Lápis, Minas Gerais, volume 11: 4-5, agosto de 2009.

LEAL, Maria Christina. Identidade, reflexividade e resistência. In: Crop, Questões de Linguagem e Identidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003

LIMA, Ana. Recordar para contar, In: Na Ponta do Lápis, Minas Gerais, volume 11: 22-25, agosto de 2009.

MARCUSCHI, Luiz A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade. 7, 2004/5.

MARCUSCHI, Luiz. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23a ed. São Paulo: Cortez, 2007. [1a edição é de 1941]

SIMÕES, Luciene & FARIAS, Bruna. Conversa vai, escrita vem, In: Na Ponta do Lápis,

Minas Gerais, volume 21: 30-39, abril de 2013.