

Daniela Carla Soares Scaranto

ESCRITA E REESCRITA COMO FORMA DE ASSUNÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE DIZER DE ALUNOS DO  
7º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO JOSÉ: EVENTOS DE  
LETRAMENTO NA ESCOLA

Dissertação submetida ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do Grau de Mestre  
Profissional em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio  
Rocha Baltar

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Scaranto, Daniela Carla Soares  
ESCRITA E REESCRITA COMO FORMA DE ASSUNÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE DIZER DE ALUNOS DO 7º ANO  
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO JOSÉ : EVENTOS DE LETRAMENTO NA  
ESCOLA / Daniela Carla Soares Scaranto ; orientador,  
Marcos Antônio Rocha Baltar - Florianópolis, SC, 2106.  
196 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade  
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e  
Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras.

Inclui referências

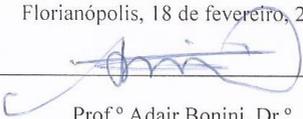
1. Letras. 2. Produção Textual Escrita. 3. Reescrita. 4.  
Interacionismo Sociodiscursivo . 5. Projeto de Letramento.  
I. Baltar, Marcos Antônio Rocha. II. Universidade Federal  
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III.  
Título.

Daniela Carla Soares Scaranto

ESCRITA E REESCRITA COMO FORMA DE ASSUNÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE DIZER DE ALUNOS DO 7º ANO  
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO JOSÉ: EVENTOS DE LETRAMENTO  
NA ESCOLA

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de  
“Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado  
Profissional em Letras.

Florianópolis, 18 de fevereiro, 2016.

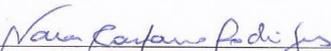


Prof.º Adair Bonini, Dr.º  
Coordenador do Curso

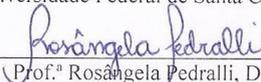
**Banca Examinadora:**



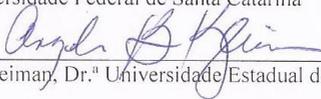
Prof.º Marcos Antônio Rocha Baltar, Dr.º  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Nara Caetano Rodrigues, Dr.ª  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Rosângela Pedralli, Dr.ª  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Angela B. Kleiman, Dr.ª Universidade Estadual de Campinas



Aos meus pais, Elza e Reni Scaranto, que sempre acreditaram em mim. E ao Bento, que deu novo significado para nossas vidas.



## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Orion Pedro de Alcântara Junior, pelo seu amor e paciência durante mais esta etapa da minha vida.

Às minhas irmãs, Sabrina, Fabíola e Bianca, sempre presentes e dispostas a ajudarem.

Aos meus queridos amigos Jânio Tomé Matias de Ávila e Cristiane Denise Vidal.

À toda a minha família e amigos que estiveram direta ou indiretamente envolvidos nesta trajetória e que me apoiaram em todos os momentos.

Aos amigos que fiz no ProfLetras, especialmente com os quais convivi mais, Josiane Cristina Couto, Cristiane Rossato e Marluce Marlene Raulino.

À diretora da escola, Eunice Knoner Campos, pela imensa ajuda e compreensão que tornaram possível a realização deste trabalho.

Agradeço principalmente, aos meus queridos alunos da turma 71, sem os quais esta dissertação não existiria. Sou eternamente grata pela disposição e dedicação de vocês em todas as etapas da ação do projeto.

Aos pais e responsáveis dos alunos que confiaram em mim e permitiram a participação de seus filhos no desenvolvimento desse estudo.

Por fim, ao meu orientador Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o ensino da reescrita no 7º ano, tendo como delimitação temática a relevância dos processos de reescrita para a assunção do projeto de dizer do aluno na escola. Este estudo estruturou-se para responder à seguinte questão de pesquisa: De que maneira a reescrita contribui para o projeto de dizer do aluno e, conseqüentemente, para o aprimoramento de sua produção escrita? O objetivo geral do projeto foi depreender o quanto o percurso de escrita e reescrita de resenhas produzidas por alunos 7º ano de uma escola estadual, auxiliados por um protocolo de procedimento de reescrita, contribuiu para que os estudantes envolvidos assumissem e desenvolvessem seus projetos de dizer (GERALDI, 2013 [1991]) na escola. Para tal propósito, o estudo se estruturou em um projeto de letramento (KLEIMAN, 2009), e valemos dos estudos do letramento (KLEIMAN, 1995) e dos estudos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1952/53]); (BRONCKART, 1999; 2006); (GERALDI, 2013 [1991]), e da reescrita (MENEGASSI, 2013; FIAD, 2010) como orientação para a geração e a análise dos dados. Tal pesquisa se caracterizou por uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011[1985]) com abordagem qualitativa de base interpretativa (GIL, 2002) e foi realizada com alunos do sétimo ano de uma escola pública estadual de São José (SC) no ano de 2015. Os dados foram gerados a partir da escrita e reescrita das resenhas produzidas pelos participantes, dos protocolos de reescrita, das entrevistas e dos registros realizados em diário de campo ao longo da ação do projeto. Estes dados foram analisados considerando-se as interações pedagógicas do ensino da escrita e reescrita, o contexto em que os textos foram produzidos e o percurso da escrita e da reescrita realizado pelo aluno. As versões finais das resenhas sinalizam de forma positiva que os alunos ao longo do projeto de letramento desenvolveram seus projetos de dizer auxiliados pelos protocolos de reescrita e compreenderam que a reescrita é uma etapa constitutiva da produção textual escrita. Entendemos, enfim, a relevância da inclusão da etapa da reescrita no ensino da produção textual através de atividades pedagógicas que deem voz ao projeto de dizer dos alunos.

**Palavras-chaves:** Produção textual escrita. Reescrita. Interacionismo Sociodiscursivo. Projeto de Letramento.



## ABSTRACT

The theme of this research is the teaching of rewriting to the 7th grade. Its thematic delimitation is the relevance of the process of the rewriting to the developing of the Saying Project of the students. The research question is: In which way does the re-writing contribute to the Saying Project of the student and consequently to the improvement of his writing production? Our main goal was to understand how the writing and rewriting of the essays produced by the 7th grade students from a state school, using a protocol of rewriting procedures, helped them to get involved and develop their Saying Project. To reach such a goal, this study was organized as a literacy project (KLEIMAN, 2009), and the theoretical background was based in the literacy studies (KLEIMAN, 1995), in the language studies (BAKHTIN, 2003 [1952/53]; BRONCKART, 1999; 2006); GERALDI, 2013 [1991]), and also in the rewriting studies (MENEGASSI, 2013; FIAD, 2010). This study is classified as action-research (THIOLLENT, 2011) with an interpretative base (GIL, 2002) and was carried out with 7th grade students of a public school of São José (in Santa Catarina, Brazil) in 2015. The writing and rewriting of the essays produced by the participants, the rewriting protocols, the interviews and the notes taken during all the project were our data. They were analyzed taking into consideration the pedagogic interactions of the writing and rewriting during the teaching process, the context of the text production and the route undertaken by the students. In the final versions of their essays we noticed that the students developed their Saying Projects with the help of the rewriting protocols and they understood that the rewriting is a fundamental step of the textual production. Finally, we emphasize the importance of including the rewriting step in the teaching of textual production by means of pedagogic activities that give voice to the Saying Projects of the students.

**Keywords:** Written textual production. Rewriting. Socio-discursive Interactionism. Literacy Project.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Protocolo de Reescrita do aluno .....	88
Figura 2 - Protocolo de reescrita – Professora.....	90
Figura 3 - Legenda para a reescrita .....	91
Figura 4 - 1ª versão.....	107
Figura 5 - 2ª Versão (Resenha reescrita) .....	108
Figura 6 - Leitura da professora com as indicações da legenda .....	109
Figura 7 - 3ª Versão (Resenha reescrita) .....	110
Figura 8 - Versão final da resenha.....	111
Figura 9 - Resenha publicada no blog 71 Indica! .....	112
Figura 10 - 1ª Versão.....	114
Figura 11 - 1ª Versão (reescrita).....	115
Figura 12 - 2ª Versão reescrita .....	117
Figura 13 - 2ª Versão indicações da legenda .....	118
Figura 14 - 3ª Versão reescrita .....	119
Figura 15 - 4ª Versão reescrita .....	120
Figura 16 - Leitura da professora/pesquisadora da 4ª versão .....	121
Figura 17 - 5ª Versão reescrita .....	123
Figura 18 - Leitura da professora/pesquisadora da 5ª versão .....	124
Figura 19 - 6ª Versão reescrita .....	125
Figura 20 - Resenha publicada no blog 71 Indica! .....	126
Figura 21 - 1ª versão.....	128
Figura 22 - 2ª Versão.....	129
Figura 23 - Leitura professora/pesquisadora 2ª Versão .....	130
Figura 24 - 3ª Versão.....	131
Figura 25 - Leitura da professora/pesquisadora 3ª Versão .....	132
Figura 26 - Versão final.....	133
Figura 27 - Versão final.....	134
Figura 28 - 1ª Versão.....	135
Figura 29 - 2ª Versão.....	138
Figura 30 - 3ª Versão.....	138
Figura 31 - Leitura da Professora/pesquisadora da 3ª versão .....	140
Figura 32 - Versão Final.....	142
Figura 33 - Versão final.....	143



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1. OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E A PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERACIONISTA DA LINGUAGEM</b> .....	<b>23</b>
1.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO.....	23
1.2 GÊNEROS TEXTUAIS: ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA .....	26
1.2.1 Gênero em Bakhtin.....	27
1.2.2 Gênero no Interacionismo Sociodiscursivo .....	31
1.2.3 Implicações para o ensino de Língua Portuguesa .....	38
1.2.3.1 Distinções entre tipo e gênero .....	42
<b>2. O TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL NO ESPAÇO ESCOLAR</b> .....	<b>47</b>
2.1 ESCRITA E REESCRITA.....	47
2.1.1 A escrita como parte do processo de reescrita .....	49
2.2 A LEITURA DO TEXTO DO ALUNO .....	53
2.2.1 A leitura pelo professor .....	53
2.2.2 Os tipos de “correção”.....	58
2.3 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA.....	60
2.3.1. Projeto de dizer: da redação para a produção textual	61
2.3.2 Produção textual em um projeto de letramento.....	64
2.3.3 Professor Agente de Letramento .....	67
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>69</b>
3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	69
3.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	71
3.2.1 A escola .....	72
3.2.2 A turma 71.....	73
3.2.3 A professora/pesquisadora.....	73
3.2.4 Os alunos participantes do estudo: critérios para a seleção dos dados .....	73
3.3 A PESQUISA-AÇÃO NA ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO DA TURMA 71 .....	74
3.3.1 A avaliação prévia: a escolha da turma .....	74
3.3.2 O projeto de letramento na turma 71 .....	74
3.4 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS .....	75
3.4.1 Observação participante .....	75
3.4.2 Diário de campo .....	76
3.4.3 Entrevista semi-estruturada .....	76
3.4.4 Pesquisa documental .....	76

3.5 DIRETRIZES PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS ..	77
<b>4. REVERBERAÇÕES DAS TEORIAS DE GÊNERO E DO LETRAMENTO NOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PROFESSORA/PESQUISADORA: PROJETO DE LETRAMENTO DA TURMA 71 .....</b>	<b>79</b>
4.1 O GÊNERO RESENHA NO PROJETO DE LETRAMENTO DA TURMA 71 .....	81
4.2 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES .....	83
4.3 ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO PARA O PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS: PROTOCOLOS DE REESCRITA .....	87
<b>4.3.1 A elaboração dos Protocolos de reescrita .....</b>	<b>88</b>
5.1 O PROJETO DE LETRAMENTO .....	93
<b>5.1.1 Conhecendo o gênero resenha .....</b>	<b>95</b>
<b>5.1.2 As aulas de leitura .....</b>	<b>96</b>
<b>5.1.3 Escrita e reescrita da resenha: a construção do projeto de dizer do aluno .....</b>	<b>98</b>
<b>5.1.3.1 Eventos de letramento no contraturno .....</b>	<b>101</b>
5.2 CONCLUSÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO: LANÇAMENTO DO BLOG 71 Indica! PARA A COMUNIDADE ESCOLAR .....	102
<b>6. O PERCURSO DE ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....</b>	<b>105</b>
6.1 PEDRO .....	106
<b>6.1.1 Primeira versão da resenha .....</b>	<b>106</b>
<b>6.1.2 O protocolo de reescrita: o olhar do outro na escrita. 107</b>	<b>107</b>
<b>6.1.3 A reescrita a partir do protocolo: reescrevendo a partir das indicações do colega.....</b>	<b>107</b>
<b>6.1.4 A leitura da professora: protocolo de reescrita e legenda .....</b>	<b>108</b>
<b>6.1.5 A reescrita a partir das orientações da professora/pesquisadora .....</b>	<b>109</b>
<b>6.1.6 Reescrita da versão final: a publicação .....</b>	<b>111</b>
6.2 CLARA.....	112
<b>6.2.1 Primeira versão da resenha .....</b>	<b>113</b>
<b>6.2.2 O protocolo de reescrita: o olhar do outro na escrita. 114</b>	<b>114</b>
<b>6.2.3 A reescrita a partir do protocolo: reescrevendo a partir das indicações do colega.....</b>	<b>116</b>
<b>6.2.4 A leitura da professora/pesquisadora: protocolo e legenda.....</b>	<b>117</b>

6.2.5	Reescrita a partir das orientações da professora/pesquisadora .....	118
6.2.6	Reescrita versão final: a publicação.....	122
6.3	JOSÉ .....	127
6.3.1	Primeira versão da resenha .....	127
6.3.2	O protocolo de reescrita: o olhar do outro na escrita. ....	128
6.3.3	A reescrita a partir do protocolo: reescrevendo a partir das indicações do colega.....	129
6.3.4	A leitura da professora/pesquisadora: protocolo e legenda .....	129
6.3.5	Reescrita a partir das orientações da professora/pesquisadora .....	131
6.3.6	Reescrita versão final: a publicação.....	133
6.4	JOANA .....	134
6.4.1	Primeira versão da resenha .....	135
6.4.2	O protocolo de reescrita: o olhar do outro na escrita. ....	137
6.4.3	A reescrita a partir do protocolo: reescrevendo a partir das indicações do colega.....	137
6.4.4	A leitura da professora/pesquisadora: protocolo e legenda.....	137
6.4.5	Reescrita a partir das orientações da professora/pesquisadora .....	137
6.4.6	Reescrita versão final: a publicação.....	141
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>157</b>
	APÊNDICE A – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa, Termo de consentimento livre e esclarecido e Termo de Assentimento .....	157
	APÊNDICE B – Diretrizes preliminares para entrevista sobre as práticas de leitura e escrita dos alunos sujeitos da pesquisa .....	161
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>165</b>
	ANEXO A – Declaração de Aceite para desenvolvimento de pesquisa na E. E. B. Presidente Juscelino Kubitschek.....	165
	ANEXO B – Parecer substanciado do CEP – Aprovação.....	166
	ANEXO C – Roteiro do Diário de Leitura.....	169
	ANEXO D – Orientações para a escrita da resenha.....	171
	ANEXO E – Convite .....	173
	ANEXO F – Protocolo de reescrita aluno e Protocolo de reescrita professora: Pedro .....	174
	ANEXO G – Protocolo de reescrita aluno e Protocolo de reescrita professora: Clara .....	176

ANEXO H – Protocolo de reescrita aluno e Protocolo de reescrita professora: Pedro .....	179
ANEXO I – Protocolo de reescrita aluno e Protocolo de reescrita professora: Joana .....	181
ANEXO J – Atividade 1 .....	184
ANEXO K – Atividade 2.....	187
ANEXO L – Atividade 3 .....	189
ANEXO M – Atividade 4 .....	193
ANEXO N – Atividade 5.....	194
ANEXO O – Atividade 6.....	195
ANEXO P – Roteiro de leitura colaborativo .....	196

## INTRODUÇÃO

A escrita exerce um papel de extrema importância na sociedade atual. Ela perpassa diferentes contextos e desempenha as mais variadas funções no cotidiano das pessoas, logo, o seu domínio é uma exigência da sociedade letrada atual, indispensável para a participação social.

Embora a produção textual seja um tema bastante discutido em pesquisas acadêmicas, haja quantidade razoável de literatura de referência nessa área e dos documentos oficiais para o ensino da produção textual, o domínio da escrita está distante "de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos" (BRASIL, 1997). E isso fica evidente nos resultados de algumas avaliações, como no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc – (Prova Brasil) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Uma hipótese para compreender esses resultados, talvez seja o fato de que o trabalho com língua materna na escola, ao contrário do que preveem as atuais diretrizes de ensino, ainda esteja centrado em uma concepção de língua imanentista e em atividades que não priorizam o trabalho de leitura e de produção de textos e, quando o fazem, são apresentadas ao aluno como mais uma obrigação, sem finalidade, destituída de função social, constituindo-se apenas em uma produção escrita para a escola. Seria importante rever essa forma de agir nas escolas sob pena de se perpetuarem as aulas de 'redação' e não as de produção textual (GERALDI, 2013 [1991]).

Sob essa perspectiva, interessa para o ensino da língua a forma como ocorrem as práticas interacionais em que a linguagem está presente. A concepção de linguagem<sup>1</sup> como interação considera a língua como objeto social. Isto significa que ela não é vista na sua imanência, na sua constituição interna. A linguagem não é tida como representação do pensamento, mas como uma forma de interagir com o outro. As questões de ordem social e discursiva interferem nos processos de produção e interpretação de textos, pois se considera que os sujeitos são construídos historicamente.

Diferentemente das demais abordagens, a concepção interacionista de linguagem considera que os sujeitos interagem por meio de enunciados, que são a materialização do discurso, e "cada enunciado

---

<sup>1</sup> Orientados pela perspectiva da Linguística Aplicada, nesse estudo não distinguiremos *língua* e *linguagem*.

particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2003, p. 261). Nesse sentido, escrever consiste numa atividade interativa e discursiva: “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de elocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Considerar a língua em sua dimensão social de uso pressupõe que o ensino de Língua Portuguesa se volte para a prática dos estudos do texto, do discurso e dos gêneros do discurso – conceitos fundamentais para o ensino da língua a partir da concepção de língua como interação. Compreender a linguagem como interação significa entender que o sujeito é ativo e o texto é o lugar em que ocorre a interação entre autor e leitor, que constroem os sentidos dialogicamente (GERALDI, 2013 [1985]).

Para Geraldi (2013 [1991]), a escrita consiste numa atividade interativa e discursiva, determinada pela situação social, pelo contexto histórico e pelos valores ideológicos da sociedade, utilizada para propiciar interações e não para ser um sistema de regras que deve ser ensinado, isto é, escrever textos não é construir produtos acabados, mas participar de um processo em que o aluno/sujeito é ativo.

O ensino da Língua Portuguesa, pautado nessa orientação, considera a interlocução e baseia-se em atividades que levam à reflexão sobre o uso da língua. Em que, “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (GERALDI, 2013 [1991], p. 102). Ou seja, ao escrever o texto faz-se pensando no interlocutor (quem ele é, o que sabe etc.) e nos efeitos de sentido que se pretende produzir sobre ele (convencer, informar, esclarecer, etc.).

Nesse sentido, para o aluno escrever seria importante estar ciente de qual é verdadeiramente o seu *projeto de dizer* (GERALDI, 2013 [1991]), associando a escrita com o processo de interlocução, estabelecendo o objetivo da atividade, o espaço de circulação do texto e o seu possível leitor, entendendo que os textos estão sempre vinculados a algum gênero textual, pois é dessa forma que circulam na sociedade, organizando as atividades sociais e as ações individuais pela linguagem.

Deste modo, por meio de proposta de produção escrita em que o aluno se aproprie de noções, recursos e instrumentos necessários para desenvolver seu *projeto de dizer* em diferentes situações de interação, e através da mediação do professor, é possibilitado ao aluno perceber a

escrita “como um processo complexo que exige reflexão e tempo para ser internalizada” (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 03).

A abordagem processual-discursiva da escrita (MENEGASSI, 2013) volta-se para a concepção de escrita entendida como trabalho (MENEGASSI, 2013), (FIAD, 2009), isto é, como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever. Nesta perspectiva, a reescrita é tida como um dos fatores essenciais do processo de produção textual escrita, uma vez que é escrevendo seu texto e o reescrevendo que o aluno aprenderá e conseguirá apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos (MENEGASSI; FUZA, 2008).

Com base na reflexão sobre o papel de extrema importância que a escrita exerce na sociedade, o atual quadro do ensino de produção textual escrita e o papel do professor frente às suas práticas, este estudo focaliza o ensino da produção de textos escritos e reescritos a partir de seus usos sociais e busca responder à seguinte questão de pesquisa: **em que medida a reescrita pode contribuir para a assunção e o desenvolvimento do projeto de dizer do aluno e, conseqüentemente, para o aprimoramento de sua produção escrita?**

Fundamentando-se no entendimento de que a linguagem é instituidora das relações sociais (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), considerando a interlocução fundamental no processo de escrita e reescrita como espaço da constituição do aluno (GERALDI, 2013 [1991]), desenvolvemos um projeto de letramento (KLEIMAN, 2009) a partir da identificação de um interesse da turma participante do estudo, focalizando o ensino da reescrita, pois, conforme aponta Kleiman (2009), em um projeto de letramento, o ensino fundamenta-se na perspectiva social da escrita, em atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente.

E foi a partir da identificação do interesse da turma e do gênero textual – resenha - a ser trabalhado no projeto de letramento, que os objetivos do nosso estudo foram propostos. O objetivo geral foi depreender o quanto o percurso de escrita e reescrita em resenhas produzidas por alunos do 7º ano de uma escola estadual, auxiliados por um protocolo de procedimentos de reescrita, auxiliou os estudantes envolvidos a assumirem e desenvolverem seus projetos de dizer na escola. Junto ao objetivo geral, desdobram-se outros, específicos: verificar em que medida as atividades de escrita e reescrita fundamentadas em um projeto de letramento contribuíram para o projeto de dizer dos alunos; elaborar e testar um protocolo de procedimento de reescrita para o gênero resenha; verificar o resultado das ações de escrita e reescrita

empreendidas pelos alunos a partir dos apontamentos/orientações de colegas e da professora/pesquisadora no protocolo de procedimento de reescrita.

Como este estudo procurou intervir no processo de escrita dos alunos e eles participaram do seu desenvolvimento, considerou-se a pesquisa-ação (THIOLLENT 2011 [1985]) a metodologia adequada para atingir os objetivos propostos. Além dos alunos da turma do 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de São José (SC), este estudo também teve como participante a professora/pesquisadora que atua como docente da turma.

Assim, orientando-se na proposição de que o trabalho com a língua deve partir das práticas de linguagem desempenhadas pelos alunos, as quais são mediadas pelos gêneros textuais (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), (BRONCKART, 1999), na perspectiva didatizante do ensino de produção textual escrita do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na perspectiva do letramento, e atendendo aos objetivos assumidos pelo PROFLETRAS<sup>2</sup>, que nos propomos a desenvolver metodologia que colaborasse para a incorporação da reescrita na prática de escrita da esfera escolar.

Para efeito de sistematização, esta dissertação está dividida da seguinte maneira: primeiramente apresentamos as concepções teóricas que fundamentam o estudo, a perspectiva discursiva interacionista da linguagem e os estudos do letramento. No segundo capítulo, teorizamos a questão do ensino da produção textual escrita na escola. No terceiro, delineamos os procedimentos metodológicos utilizados para a geração dos dados. Na sequência, apresentamos o planejamento do Projeto de letramento e das atividades desenvolvidas nele. No quinto capítulo descrevemos as ações do projeto de letramento e no último, analisamos o percurso de escrita e reescrita dos alunos participantes. E encerrando o estudo, tecemos as considerações finais.

---

<sup>2</sup> Pensando na necessidade de mudar o atual cenário da educação e de ressignificar o ensino da Língua Portuguesa, foi criado o Mestrado Profissional em Letras, que tem por objetivo a capacitação de professores em língua portuguesa para a pesquisa e para o exercício da docência no Ensino Básico, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País (<http://profletras.paginas.ufsc.br/>).

## **1. OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E A PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERACIONISTA DA LINGUAGEM**

Apresentado o tema e definido o objetivo desta pesquisa, qual seja, deprender o percurso da escrita e da reescrita em resenhas produzidas por alunos do 7º ano de uma escola pública estadual, auxiliados por um protocolo de procedimento de reescrita, o capítulo que segue destina-se a discutir as bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa.

Nas seções que seguem, serão apresentados os fundamentos dos estudos do letramento, bem como a concepção de gênero do discurso posta por Bakhtin (2011[1952/53]), e ampliada e didatizada pelo interacionismo sóciodiscursivo de Bronckart (1999; 2006). Em seguida, será apresentada a concepção de escrita e reescrita que orienta este estudo. Por último, trataremos da questão do ensino da produção textual escrita orientada pela teoria dos gêneros de Bakhtin (2011[1952/53]) e Bronckart (1999; 2006), apoiando-nos também em Geraldi (2013 [1991]), entre outros, sobre a inclusão da reescrita (MENEGASSI, 2013), (FIAD, 2009) como etapa fundamental para o desenvolvimento do projeto de dizer de alunos.

### **1.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO**

Os estudos sobre o letramento focalizam a língua escrita como objeto de pesquisa no campo dos estudos linguísticos voltados para as relações sociais as quais medeia, uma vez que, de acordo com Kleiman (2005, p. 21), tais estudos examinam “o desenvolvimento histórico da escrita refletindo mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet”, isto é, estudam o processo de desenvolvimento e de uso dos sistemas de escrita em todas as esferas da sociedade, defendendo dessa forma “uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 492).

O termo letramento busca recobrir não apenas as atividades escolares, mas os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita em situações valorizadas ou não, locais ou globais, abrangendo contextos sociais diversos. No meio acadêmico, o conceito de letramento é utilizado para separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, focado nas competências individuais quanto ao uso e à prática da escrita (KLEIMAN, 1995). O letramento considera a prática discursiva nas suas múltiplas funções, inseparáveis dos

contextos em que se desenvolvem, como explicam Barton e Hamilton (2004, p. 109) quando afirmam que “la literacidad es esencialmente social y se localiza na interacción interpersonal”.

Os estudos do letramento apresentam dois conceitos fundamentais: o de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento*. O conceito de *evento de letramento* foi proposto por Heath (2001 [1982]), e trata-se dos elementos visíveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita na interação dos indivíduos. A partir dos estudos de Heath (2001 [1982]), Street (1988) apresenta o conceito de *práticas de letramento*, que permite expandir e detalhar a análise e a interpretação dos *eventos de letramento*, tanto no que se refere às práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num determinado grupo social.

Para Barton e Hamilton (2004), tais conceitos contribuem para a compreensão das atividades sociais que fazem uso da modalidade escrita, uma vez que essa modalidade permeia grande parte das interações humanas. Para os autores, portanto, compreender o que o letramento significa na vida das pessoas é fundamental para entender os usos da escrita no cotidiano.

Segundo Barton e Hamilton (2004, p. 112), os usos da escrita se constituem em práticas sociais, “las prácticas letradas son lo que la gente hace com la literacidad” chamadas de *práticas de letramento*, são os elementos não visíveis, as formas culturais de utilizar a escrita, constituídas por participantes ocultos ou formas culturais que, de algum modo, regulam os textos escritos, o domínio dentro do qual o evento acontece, os valores e modos de pensar empregados na prática e, por fim, as rotinas estruturadas para estabelecer práticas de letramento (BARTON; HAMILTON, 2004).

Os *eventos de letramento*, de acordo Barton e Hamilton (2004, p. 114) “son los episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas”, isto é, são as atividades nas quais a escrita cumpre um papel, os elementos visíveis, como os participantes, o ambiente, as ferramentas, as matérias envolvidas e as ações realizadas pelos participantes em um evento de letramento (BARTON; HAMILTON, 2004).

No campo das teorizações sobre letramento, os *novos estudos do letramento* ampliam as discussões sobre os usos sociais da escrita e Street (2014 [1995]) propõe os conceitos de letramento *autônomo* e *ideológico*. No modelo *autônomo de letramento* (STREET, (2014 [1995]), a escrita é um produto complexo em si mesmo, que não está preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. “O modelo pressupõe uma única

direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o ao ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, (2014 [1995], p. 44). Utiliza-se de princípios rígidos pela lógica, racionalidade, sendo aí a escrita representada como uma ordem diferente e distante da comunicação oral (KLEIMAN, 1995).

Street (2014 [1995]) também propõe o *modelo ideológico* de letramento que:

[...] concentra-se em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhece a natureza ideológica, e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, não somente com as instituições pedagógicas (STREET, (2014 [1995], p. 44).

No modelo ideológico considera-se então que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também de estruturas de poder numa sociedade. Nessa concepção, o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica individual.

Na escola, a mais importante agência de letramento, pelo menos se considerarmos o letramento dominante, as práticas de uso da escrita estão ancoradas no modelo autônomo, ou seja, valoriza-se apenas um tipo de prática de letramento – a alfabetização – que está centrada na competência individual do aluno (KLEIMAN, 1995). Como apontam os estudos do letramento, o conhecimento acerca da linguagem, em suas diferentes manifestações, não se dá apenas no processo de aquisição da língua escrita (fase inicial da alfabetização), mas em diferentes situações de comunicação, dentro e fora da escola (KLEIMAN, 1995). Ainda, conforme Kleiman (2007, p. 05):

Uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.

É interessante salientar que os estudos sobre letramento, na concepção de Kleiman (1995), buscam a união do interesse teórico, por meio de descrições sobre um fenômeno de interesse social, à formulação de perguntas cujas respostas podem promover a transformação de uma realidade tão preocupante como, por exemplo, a crescente marginalização de grupos sociais que não transitam bem no mundo da escrita.

Os estudos do letramento consideram que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita não é apenas uma questão pedagógica com vistas a instrumentalizar o aluno com a tecnologia da escrita, mas consideram a língua escrita como um produto sociocultural que pressupõe um aprendizado a partir de práticas e eventos de letramento que podem ser inferidos de eventos mediados por textos escritos (KLEIMAN; OLIVEIRA, 2008). Tais estudos vão ao encontro das atuais exigências em relação ao uso da língua, e podem ser uma alternativa para que o ensino da língua escrita possa propiciar atividades que resultem em diferentes/novas formas de interação entre os sujeitos/alunos, como usuários da língua.

Nas seções que seguem, são apresentadas algumas definições das concepções teóricas e metodológicas que fundamentam esse estudo e que orientam o nosso olhar no momento da análise dos dados gerados a partir da interação com os alunos que participam desse estudo. Também serão discutidas as implicações do entendimento da língua como interação no ensino da produção textual escrita.

## 1.2 GÊNEROS TEXTUAIS: ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

As reflexões sobre linguagem empreendidas pelo Círculo de Bakhtin<sup>3</sup> são fundamentais para os estudos desenvolvidos na Linguística Aplicada<sup>4</sup> (doravante LA). O entendimento desses estudiosos de que toda atividade humana é mediada pela linguagem, e que língua deve ser concebida como objeto social, e o homem como um ser social e historicamente situado, passou a integrar as bases epistemológicas da LA.

---

<sup>3</sup> Grupo de intelectuais de diversas formações, entre os principais Bakhtin e Volochinov, interessados nas questões envolvendo a linguagem, que se reuniam entre o período de 1919 a 1929.

<sup>4</sup> A LA é a área do conhecimento *indisciplinar* de estudo (MOITA LOPES, 2006) - educação, linguística, psicologia, antropologia e sociologia - que identifica, investiga e oferece soluções para problemas relacionados com a linguagem da vida real.

Nas próximas seções abordaremos o conceito de gênero do discurso proposto por Bakhtin, bem como alguns dos conceitos do Círculo de Bakhtin, que o fundamentam. Depois, abordaremos a questão do gênero na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Por fim, trataremos da construção do projeto de dizer de alunos em um projeto de letramento, e as implicações das duas perspectivas de gêneros abordadas para o ensino da produção textual escrita nesse estudo.

### 1.2.1 Gênero em Bakhtin

Os estudos empreendidos pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin partem do entendimento da linguagem como *interação*, em que a comunicação, como realização concreta da interação verbal/discursiva, é a matriz geradora da linguagem, que como constructo social, é a "realidade fundamental da língua" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.123). Isto significa que ela não é vista na sua imanência, na sua constituição interna, tampouco como representação do pensamento, mas como uma forma de interagir entre sujeitos de um dado contexto sociocultural, bem como "condição necessária para a organização do trabalho humano" (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 143), em um processo de expressar-se em relação *ao outro*, e não *para o*.

Opondo-se à concepção de língua como sistema, os estudiosos do Círculo consideraram o interlocutor não como um sujeito passivo, mas como quem ocupa uma posição responsiva em relação ao locutor. Assim, a linguagem efetua-se em forma de *enunciados* – unidades reais da comunicação discursiva – que como ato individual e único, surge da atitude responsiva dos interlocutores, e "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 272), isto é, um elo na cadeia da comunicação discursiva em um determinado campo da atividade humana.

Os enunciados não existem isoladamente como as orações, mas nas suas relações *dialógicas* – relações de sentidos – com outros enunciados. Para Bakhtin (2011 [1952/53]), o *discurso* é materializado linguisticamente por meio de textos<sup>5</sup>, enunciados que estão em constante

---

<sup>5</sup> Assumimos a concepção de texto como *enunciado* como propõe Bakhtin, considerando que ele apenas existe em uma situação de interação, no processo de interlocução dos sujeitos situados historicamente: "Dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. Inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que determina

relação dialógica com outros enunciados, não apenas aos seus precedentes na cadeia discursiva, mas também aos seus subseqüentes. A experiência discursiva individual se desenvolve na interação contínua e constante com os enunciados individuais dos outros, cada um que lê ou ouve um enunciado ocupa uma posição ativamente responsiva, “os limites de cada enunciado concreto são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 271).

Para o falante, o discurso existe em três aspectos: como palavra da língua, que não é neutra e não pertence a ninguém; como palavras dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e como própria palavra. No segundo e no terceiro aspecto, há expressão na palavra, mas essa expressão não é dela, e ela surge no contato da palavra com outra realidade concreta e nas condições de uma situação real. Esse contato é realizado pelo enunciado de cada um, a palavra é, então, posição axiológica de cada um. Assim, um enunciado não existe fora dessa relação dialógica, ou seja, da relação entre discursos; ele sempre ocupa uma posição dentro do processo de comunicação (BAKHTIN, 2011 [1952/53]).

Portanto, os sujeitos são constituídos historicamente nas e pelas interações verbais, através de enunciações concretas, carregadas de posições valorativas e com responsividade, já que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p.274). Ainda de acordo com o autor:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. É impossível alguém definir sua posição sem

---

a índole do texto. A divergência entre os dois elementos pode ser muito significativa” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p 308).

correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 297).

As discussões sobre o enunciado, de que ele reflete as condições e finalidades de determinado campo da atividade humana – pelo conteúdo, pelo estilo de linguagem e pela sua construção composicional (BAKHTIN, 2011 [1952/53]) –, remetem às discussões sobre gênero do discurso. Como já mencionado, na teoria bakhtiniana, o emprego da língua efetua-se por meio de enunciados e “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 262), isto é, os sujeitos se comunicam, falam e escrevem através de gêneros discursivos, sempre selecionados de acordo com dado campo da atividade humana. Quanto à sua relativa estabilidade, Bakhtin (2011 [1952/53]) chama a atenção para o fato de que os gêneros não representam modelos rígidos, pelo contrário, são “mutáveis, flexíveis e plásticos” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 285), pois estão sempre se desenvolvendo e se reelaborando em função das situações sociais.

Dessa forma, “os gêneros surgem das interações humanas, são fruto de convenções históricas e sociais, caracterizando-se como construção cultural” (RODRIGUES, 2005, p. 164). Como tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros se referem a um campo da atividade humana e da vida, tendo, assim, a sua concepção típica de interlocutor. De acordo com Rodrigues (2005), no momento da interação, o interlocutor infere o gênero agenciado, e passa a focalizar as características pertencentes a esse gênero. Sem considerar a relação do falante com o outro e seus enunciados, é impossível inferir o gênero do discurso (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), uma vez que a escolha do gênero, da sua composição e dos recursos linguísticos “é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 304).

Os diferentes gêneros do discurso pressupõem diferentes diretrizes e objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), que são definidos pelo conteúdo temático (objeto do discurso), pelo estilo (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e pela sua configuração composicional (forma de organização e relação entre os interlocutores). Segundo o autor, esses três elementos estão ligados no todo do enunciado e refletem as condições específicas de cada campo da atividade humana, já que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2011[1952/53], p. 261 -262).

Bakhtin (2011 [1952/53]) não classifica de maneira sistemática os gêneros discursivos, pois se cada campo da atividade humana elabora os seus gêneros do discurso, a sua heterogeneidade é, segundo Bakhtin (2011 [1952/53], p. 262), infinita “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade humana integra o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diversifica à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”.

O autor propõe a divisão dos gêneros em dois grupos: *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Essa classificação considera os gêneros quanto às suas esferas de uso da linguagem. Os *primários* são os mais simples, resultado das atividades de uso da língua em esferas do cotidiano; enquanto os *secundários*, considerados complexos (romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.), “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 263).

Assim, para cada esfera de produção, circulação e recepção de discursos, existem gêneros apropriados, e entre eles pode haver reacentuação e mistura de diferentes gêneros, o que significa que os gêneros secundários “no processo de sua formação incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 263).

A noção de gênero do discurso proposta por Bakhtin (2011, [1952/53]) serviu de base teórica para outras abordagens sobre os gêneros. Uma delas é proposta pelo Interacionismo sóciodiscursivo (doravante ISD) de Bronckart (1999; 2006), que abordaremos na próxima seção.

### 1.2.2 Gênero no Interacionismo Sociodiscursivo

A teoria do ISD fundada por Jean Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra é uma vertente do interacionismo social, cujo principal representante é Vygotsky. Trata-se de uma abordagem transdisciplinar que busca subsídios na Filosofia, Sociologia, Psicologia e Linguística para a construção da “ciência do humano” que, segundo Bronckart (1999), procura explicar/interpretar o funcionamento e o desenvolvimento humano. O ISD integra e desenvolve a teoria psicológica vygotskyana e amplia o debate sobre a noção de gênero e a importância da interação verbal postuladas por Bakhtin e Volochínov. De acordo com Bronckart (1999, p. 107), a tese do ISD é a seguinte:

O *interacionismo sócio-discursivo* que sustentamos estabelece que, na espécie humana, as atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras, filo e *ontogeneticamente*. É no quadro das avaliações *sócio-discursivas* [*langagières*] da atividade que as ações são delimitadas e os textos podem ser imputáveis a seres humanos particulares. A seguir, é pela apropriação e *interiozação* das propriedades *sociossemióticas* dessas avaliações que se constroem agentes ou **peçoas** capazes de representar os contextos de ação e capazes de agir (grifos do autor).

Como uma vertente do interacionismo social de Vygotsky<sup>6</sup>, o ISD assume a linguagem como um fenômeno social e histórico. Entendida como atividade social, a linguagem é materializada nos textos e concebida

---

<sup>6</sup> O interacionismo de Vygotsky considera que o conhecimento é desenvolvido socialmente, no âmbito das relações humanas, segundo o qual a linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos.

como “instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essas atividades se desenvolvem” (BRONCKART, 1999, p.34).

O foco do trabalho teórico do ISD são as condições de produção textual e classificação dos gêneros dentro de seu funcionamento sócio-histórico. Como ponto de partida, Bronckart postula que toda a produção linguística é uma “ação situada e social levada a efeito por indivíduos singulares em formações sociais específicas” (BRONCKART, 1999, p. 13). Ele considera que as únicas “manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas” são os textos ou discursos que se apresentam como formas de ação social (BRONCKART, 1999, p.14).

Para Bronckart (2006, p. 10), “o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para a ciência do humano”, isto é, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento individual e social, pois, de acordo com o autor, somos constituídos pela linguagem, a transformamos e somos transformados por ela em um processo dialético. A linguagem não é apenas um meio de expressão psicológico, mas também “um instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos nas suas dimensões estritamente humanas” (BRONCKART, 2006, p. 122).

A partir desse entendimento da linguagem, Bronckart (2006) considera que o ISD apresenta cinco princípios básicos. O primeiro princípio considera que o objeto de estudo das ciências humanas e sociais compreende todas as ações relacionadas às condições de funcionamento e desenvolvimento das condutas humanas. O segundo estabelece a constituição sócio-histórica como base para o estudo do desenvolvimento das condutas e da linguagem humana. O terceiro considera que todo o desenvolvimento humano se efetiva no “agir”, implicando um posicionamento epistemológico e político, pois todos os conhecimentos são produzidos na ação. No quarto, assume-se que o desenvolvimento humano se realiza nos processos de socialização e nos processos de formação das pessoas que são complementares e inseparáveis. E o último princípio postula que a linguagem ocupa um papel decisivo no desenvolvimento humano, como uma atividade indispensável para o desenvolvimento e o funcionamento das interações sociais e da cidadania.

A partir desses princípios básicos, e com o objetivo de mostrar o papel fundador da linguagem, sobretudo o funcionamento discursivo da atividade discursiva no desenvolvimento humano, Bronckart (2006) enumera uma série de objetos de pesquisa que deveriam ser considerados

e caracterizados pelos estudos do ISD, envolvendo três níveis de análise: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

- a) os pré-construídos sociais, dentre os quais teríamos as atividades sociais, as formações sociais, as línguas naturais e os gêneros de uma determinada sociedade;
- b) as características dos sistemas educacionais e formativos, institucionalizados ou não, que permitem a transmissão dos pré-construídos sociais às novas gerações;
- c) os mecanismos de apropriação e de interiorização por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos e sua identidade como pessoa (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 547).

Para a compreensão do quadro geral do ISD, Machado (2004) explica que é necessário se estabelecer a distinção dos conceitos de *atividade* e *ação*, que, segundo a autora, são essenciais para a compreensão dos estudos da linguagem na perspectiva do ISD.

De forma sintética, Matêncio (2007, p. 57) explica que a “*ação* é o movimento interacional tomado de um ponto de vista individual, portanto da perspectiva da participação do sujeito na interação social, enquanto a *atividade* é a co-construção de ações coordenadas, em um movimento coletivo”.

Dentre as diferentes atividades humanas, Bronckart (1999, p. 338), considera que a *atividade de linguagem* “é, ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano”. Segundo Machado (2004, p. 23), “cada atividade é constituída de ações, condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, que são motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social”, notamos assim, que há uma relação entre a atividade e a ação.

Para o ISD, os *textos* são unidades significativas globais, cujas características composicionais dependem das situações de interação, das atividades gerais e das condições histórico-sociais de produção, ou seja, são os gêneros. Assim, o texto, como uma unidade comunicativa, é classificado pelo do ISD, como:

[...] todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os

recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua (BRONCKART, 2006, p.13).

A concepção de texto do ISD é próxima da noção bakhtiniana de enunciado/texto/discurso (BRONCKART, 1999, p. 143). Para Bronckart (1999, p. 71-77) a:

[...] noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita, e [...] cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial.

O ISD considera que o desenvolvimento dos seres humanos se dá pela linguagem, materializando-se nas práticas sociais por meio de gêneros textuais (BRONCKART, 1999; 2006). Porém, para compreender os gêneros, Bronckart (2006) considera que primeiramente deve-se considerar os pressupostos do *agir coletivo* “[...] porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 137). O termo agir, conforme o autor, nomeia qualquer comportamento de um organismo que seja ativo, sendo a espécie humana a única capaz de um agir comunicativo verbal. Nesse sentido, há o *agir geral* e o *agir da linguagem*.

O *agir geral*, “[...] pode, primeiro, ser apreendido sob o ângulo das atividades coletivas, isto é, das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (BRONCKART, 2006, p. 138). Ou seja, são atividades variadas classificadas de acordo com determinadas práticas ou aspectos estruturais dados pelas formações sociais que podem se transformar no curso da história. Já o *agir de linguagem* relaciona-se com a *atividade de linguagem* e “[...] dependem também das opções assumidas pelas formações sociais (que podemos, neste caso, requalificar com o termo *formações sociais de linguagem* ou *formações discursivas*) como também e, sobretudo porque elas dependem do tipo de atividade geral com o qual se articula” (BRONCKART 2006, p. 138, grifos do autor).

Entretanto, Machado (2004) chama a atenção para o fato de que no ISD não há propriamente um conceito de gênero textual proposto, o que

há são “pistas que nos levam à caracterização do conceito de gêneros de texto no ISD” (MACHADO, 2005, p. 239). Uma dessas pistas é proposta por Baltar (2007, p. 148) quando este explica:

O ISD considera que há espécies de textos, funcionando como unidades relativamente estáveis (empréstimo de Bakhtin) disponíveis no arquiteito, criadas historicamente pela prática social: atividades gerais e atividades de linguagem, circulando nos diversos ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural escolhem e atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores. E é o trabalho de análise e de conceitualização dessas espécies de textos que dá origem à noção empregada pelo ISD de **gêneros textuais** (grifos do autor).

Assim, no quadro teórico do ISD, Bronckart (1999) propõe o termo gênero textual<sup>7</sup>, afirmando que os textos se organizam em gêneros, que o autor considera como reguladores e como produtos das atividades sociais de linguagem. Nas palavras do autor (BRONCKART, 1999, p. 137):

[...] os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no intertexto, como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (grifos do autor).

Desse modo, enquanto os textos são um produto da *ação de linguagem*, os gêneros são ferramentas para sua realização, em processo de transformação contínua, por meio dessas mesmas ações. O ISD define

---

<sup>7</sup> Neste estudo usaremos o termo gêneros de texto, dado o entendimento de Bronckart, (1999, p.143) de que o conceito de “gênero de texto” é equivalente ao de “gênero de discurso”, de Bakhtin (2011 [1952/53]), não ignorando os conflitos teóricos que tal posicionamento suscita.

a *ação da linguagem* como parte da atividade de linguagem, que apresenta:

[...] ao mesmo tempo, uma dimensão comportamental ou física (ela requer um ato de tomada de fala ou escrita de um ator/agente inscrito no espaço-tempo, eventualmente em co-presença com outros atores/agentes e uma dimensão social (ela se inscreve em uma forma de interação que predetermina os objetivos que podem ser almejados e que consagra aos atores/agentes emissores e receptores um papel social específico” (BALTAR, 2007, p. 147).

Assim, o texto é “um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto” (BRONCKART, 1999, p.108). Todo texto pertence a um gênero, isto é, seu exemplar.

Dessa forma, a *ação de linguagem* integra os contextos de produção, circulação e recepção dos quais os sujeitos interlocutores participam. Nessa integração o sujeito mobiliza seus conhecimentos – conjunto de gêneros de textos – e seleciona o gênero “dentre os gêneros de textos disponíveis no intertexto, aquele que lhe parece o mais adequado e o mais eficaz à sua situação de ação específica” (BRONCKART, 1999, p. 100).

O que diferencia a concepção de gênero de Bakhtin da proposta por Bronckart é que Bakhtin se dedica de maneira central aos aspectos sócio-históricos e às condições de produção dos *gêneros do discurso*; enquanto Bronckart, dá maior ênfase aos enunciados – gêneros – nas esferas da produção discursiva, dedica-se, em especial, à análise da materialidade discursiva, utilizando o termo *gêneros textuais*, visto que se interessa pelos processos de textualização, que segundo Matêncio (2007, p. 57), “materializam as condutas especificamente humanas nas práticas sociais de interação verbal”.

Os gêneros textuais também são compreendidos por Bronckart (1999) como *arquitéxtos*, que funcionam como modelos de referência para as diversas ações e atividades sociais. Como Machado (2005, p. 250) explica:

[...] os gêneros de textos constituem-se como pré-construtos, isto é, construtos existentes antes de nossas ações, necessários para sua realização. [...]

eles são objetos de avaliações sociais permanentes, o que acaba por constituí-los, em um determinado estado sincrônico de sociedade, como uma espécie de reservatório de modelos de referência [...].

O interactante tem, assim, acesso a modelos de gêneros disponíveis no arqutexto de sua comunidade verbal, esse conhecimento intuitivo o ajuda a produzir textos adequados à situação. Assim,

“Onde há interação verbal há o exercício feito pelos interactantes de mobilizar e atualizar um gênero indexado ao arqutexto, cujo produto será um texto empírico, [...] limitada pelo momento em que o locutor inicia a interlocução até o instante em que a finaliza, na oralidade ou na escrita” (BALTAR, 2007, p. 148).

No Brasil, as pesquisas em ISD voltam-se para atividades de ensino e aprendizagem, todavia, Machado (2004; 2005) chama a atenção para a dificuldade de interpretação da teoria do ISD em decorrência de interpretações equivocadas, que muitas vezes tomam o gênero como *objeto*, e não como *instrumento* (que institui a interação), fazendo com que se apaguem os aspectos que o caracterizam como atividade humana. A autora considera que o objeto real de ensino e aprendizagem do ISD são as operações de linguagem necessárias para as ações, e ela enfatiza que tais operações, quando dominadas, constituiriam as capacidades efetivas de linguagem.

O ISD segue de perto a teoria bakhtiniana na orientação de que o discurso mobiliza sempre um destinatário, ou seja, todo discurso é dialógico, tem relação com outros. Outro entendimento de Bakhtin, assumido pelo ISD, é o de que todos os textos estão organizados dentro de determinado gênero textual, que se distribuem em vários gêneros, adaptados à situação comunicativa, deste modo, a situação de comunicação define a escolha do gênero. Assim, a produção de um determinado texto implica necessariamente em escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas de realização.

Consideramos que a abordagem de gênero textual proposta pelo ISD pode contribuir para o ensino da produção textual escrita, uma vez que a prática de ensino pode ser realizada a partir das relações entre atividades coletivas e ações individuais realizadas por intermédio dos gêneros textuais (BALTAR, 2012).

É na convergência dessas duas correntes epistemológicas sobre gêneros – teoria bakhtiniana (2011 [1952/53]) e ISD (BRONCKART, 1999; 2006) – que nosso estudo se fundamenta em relação às questões sobre o gênero. Nas próximas seções, voltaremos para as implicações dessas concepções no ensino da produção textual escrita na escola.

### **1.2.3 Implicações para o ensino de Língua Portuguesa**

O estudo da linguagem, a partir da perspectiva social da língua presente nas diretrizes de ensino dos PCN (1998), orienta o ensino da produção textual escrita pela teoria dos gêneros de Bakhtin (2011 [1952/53]) e pelo ISD. Tais diretrizes orientam o trabalho com os gêneros em sala como instrumentos, permitindo que a língua seja abordada em seu uso social, em práticas comunicativas reais, tendo em vista o papel dos gêneros nas interações humanas.

Sob essa perspectiva, interessa para o ensino da língua a forma como ocorrem as práticas interacionais em que a linguagem está presente. Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa objetiva levar para a escola os textos que circulam na sociedade, mobilizando estratégias de ensino menos artificializadas e mais significativas sob o ponto de vista das práticas sociais. Questões de ordem social e discursiva interferem nos processos de produção e interpretação de textos, pois se considera que os sujeitos são construídos historicamente.

Diferentemente das demais abordagens, a concepção interacionista de linguagem postula que escrever consiste numa atividade interativa e discursiva: “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de elocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21). Considerar a língua em sua dimensão social de uso pressupõe que o ensino de Língua Portuguesa se volte para a prática dos estudos do texto, do discurso e dos gêneros textuais – conceitos fundamentais para o ensino da língua a partir da concepção de língua como interação. Compreender a linguagem como interação significa entender que o sujeito é ativo e o texto é o lugar em que ocorre a interação entre autor e leitor, que produzem os sentidos dialogicamente (GERALDI, 2013 [1985]).

Seguindo esse entendimento, no ensino da língua – oral ou escrita – o que interessa é a forma como ocorrem as práticas interacionais em que a linguagem está presente. Para isso, é preciso levar para a escola os textos que circulam na sociedade, mobilizando estratégias de ensino menos artificializadas e mais significativas sob o ponto de vista das práticas

sociais. Ou seja, o texto deve ser produzido de acordo com algum gênero textual, pois é dessa forma que os textos circulam na sociedade.

Considerar esse pressuposto é entender que fora da escola o aluno interage em situações mediadas por textos, nos mais variados gêneros textuais, veiculados em diferentes suportes: livros, jornais, revistas, embalagens, eletrônicos, placas etc. Além disso, o aluno se depara com situações de interação com gêneros textuais que não domina, o que pode dificultar ou mesmo inibir o desenvolvimento de seu projeto de dizer. Cabe, então, à escola apresentar os diferentes gêneros textuais, considerando que, quanto mais os alunos entrarem em contato com diferentes gêneros, por meio de leituras e análises, mais condições terão de dominar uma variada gama textos (BAKHTIN, 2011 [1952/53]).

A filiação à concepção interacionista da linguagem prevê que o ensino da língua deve partir do texto, pois, conforme essa orientação, toda a mediação dos conteúdos/conhecimentos da disciplina e sua aprendizagem efetuam-se por meio do texto e ele constitui-se também como conteúdo de ensino e aprendizagem (RODRIGUES et al., 2012). É importante salientar, ainda, que (re) significar o papel do texto em sala de aula, conforme propõe Geraldi (2013 [1984]), faz com que o professor deixe de usá-lo como pretexto para trabalhar com a gramática (ensinar a metalinguagem) ou para a produção de textos em situações artificializadas de escrita na escola.

O conhecimento da estrutura, do estilo e do conteúdo temático de um gênero textual, pode contribuir para o projeto de dizer dos alunos. Dessa forma, os PCN postulam que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo [...] Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los (BRASIL, 2001, p. 30).

Como apontado pelos PCN, os gêneros textuais possuem um papel relevante nos processos ensino e aprendizagem da produção textual

escrita. Para Oliveira (et al 2014, p. 25), gênero é a “ação de linguagem a partir da qual as pessoas interagem, oralmente ou por escrito, na vida social. O gênero não está circunscrito à dimensão linguística, ele contempla também a dimensão cognitiva (composição esquemática) e a pragmática (uso social)”. O ensino e a aprendizagem de produção escrita à luz do ISD, como algo produzido e apreendido, pressupõe o trabalho com a língua de forma situada a fim de contribuir para o desenvolvimento do aprendiz para atuar em contextos pelos quais circula.

No entanto, apenas o conhecimento das particularidades de um gênero não garante a produção de um texto adequada a uma situação interacional, uma vez que há outros fatores envolvidos, como a condição de produção, os interlocutores, o que dizer e as estratégias de dizer. Como explica Rodrigues (2005) na produção de textos há a *dimensão social* e a *dimensão verbal* de um determinado gênero, pois a sua produção não é limitada à superfície do texto; a sua escrita também é orientada por fatores extralinguísticos.

Schneuwly e Dolz (2004), propõem que os gêneros sejam trabalhados na escola de forma sistematizada, através de *sequências didáticas*, “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97), que visem a ajudar ao aluno a dominar melhor um gênero de texto, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83), servindo, portanto, “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 83).

Segundo Lopes-Rossi (2005), a opção da organização do estudo da Língua Portuguesa pela perspectiva dos gêneros do ISD, em especial, a do Grupo de Genebra, é interessante, pelo fato de:

[...] proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos (LOPES-ROSSI, 2005, p. 80-81)

Ainda na perspectiva do ISD, para Machado (2005) o domínio dos gêneros textuais por parte dos alunos, em nossa sociedade, possibilita-lhes agir no mundo e transformá-lo.

Entretanto, quando se fala em ensino de gêneros, a autora chama a atenção para não os tomar como objetos reais do processo educativo, mas “como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem” (MACHADO, 2005, p.258).

Em consonância com Machado (2005), Geraldi (2010) enfatiza que o foco não deve ser trabalhar a mera descrição dos gêneros, mas sim a língua em uso, para o autor:

[...] toda produção exige manuseio de instrumentos de produção. É necessário mobilizar recursos linguísticos para enfrentar um tema, selecionar um gênero discursivo e transacionar com o estilo próprio do gênero, o estilo do autor e o estilo adequado para os interlocutores (GERALDI, 2010, p. 167).

Geraldi (2010) chama a atenção para a *objetificação* dos gêneros, que contrariam o entendimento de que os gêneros deveriam ser estudados a partir de sua gênese nas diferentes esferas das atividades humanas (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997 [1929]). Geraldi critica esse modelo de ensino por considerar que, “agora se ensina o gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem” (GERALDI, 2010, p.70-80).

Kleiman (2007) também vê com restrições esse tipo de prática, que ordena os gêneros em unidades de estudo “segundo o a ideia de que alguns conteúdos são necessários para a compreensão de outros” (KLEIMAN, 2007, p. 09), desconsiderando a estabilidade relativa dos gêneros (BAKHTIN, 2003 [1952/53]), não condizendo com a prática de ensino que considera a língua como interação e a produção escrita como uma atividade interativa e discursiva, determinada pela situação social, pelo contexto histórico e pelos valores da sociedade (GERALDI, 2013 [1991]).

Nos últimos anos, como podemos perceber, algumas correntes teóricas abordaram o ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos gêneros, em que as práticas de leitura e escrita centram-se na perspectiva discursiva, em que o aluno passa a ser considerado o autor do

seu próprio texto. Tais abordagens romperam com o ensino tradicional de leitura e principalmente de produção de texto, que limitavam o ensino apenas aos aspectos estruturais da língua, privilegiando o ensino da gramática e usando o texto como pretexto para o repasse de conteúdos gramaticais.

A seguir, apresentaremos as distinções entre gêneros discursivos e tipologias textuais ou sequências textuais.

### 1.2.3.1 Distinções entre tipo e gênero

As distinções entre os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais geram confusões conceituais que implicam nas práticas de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa na escola. Marcuschi (2008) explica que a perspectiva sóciointerativa da produção linguística entende que toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero, isto é, para o autor a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. O autor propõe a definição de *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*, que, de acordo com ele, seguem a orientação bakhtiniana.

Silva (1999) chama a atenção para o uso dessas terminologias – tipos textuais e gêneros textuais/discursivos –, pois segundo ela, compreendem realidades diferentes de funcionamento do discurso. Segundo a autora, é necessário cuidado no emprego delas, uma vez que estão ligadas a pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais propostas didático-pedagógicas são elaboradas.

A noção de *tipo textual*, segundo Silva (1999), comporta uma série de significações que pressupõem diversas formas de apreensão do funcionamento da linguagem, o que concede a ela um “tom escorregadio e camaleônico” (SILVA, 1999, p. 88). Enquanto a noção de *gênero discursivo* reporta-se ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, constituídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. A fim de esclarecer tais terminologias, e seguindo a orientação de Silva (1999), apresentaremos esses conceitos dentro do quadro teórico do ISD.

Bronckart (2006) considera que há diferenças entre os conceitos de gêneros de texto e tipos de texto, o autor entende que gêneros de texto:

[...] são unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem, ao passo que os segundos são unidades linguísticas infra-ordenadas, “segmentos” que não se constituem

textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis (BRONCKART, 2006, p. 151).

Enquanto o conceito de tipos de texto refere-se aos chamados mundos discursivos que, segundo Bronckart (2006, p. 148), são “[...] formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente [...]”. Os mundos são: narrar implicado; narrar autônomo; expor implicado e expor autônomo. Nessa concepção, os tipos e sua relação com os mundos são considerados formatos de realização das unidades de uma língua.

Marcuschi (2002) explica que “os gêneros se constituem como atividades sócio-discursivas, orientadas para um propósito comunicativo específico, apresentando, assim, características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, estilo, composição e função, enquanto os *tipos textuais* se definem por categorias internas à constituição do texto, classificados por Marcuschi (2008) em *descrição*, *narração*, *dissertação* e *injunção*. O uso desses tipos de sequências em um texto está diretamente relacionado à sua função em um determinado gênero.

De acordo com Marcuschi (2008), essas definições são mais operacionais do que formais. Assim, na noção de *tipo textual*, predominam os critérios de padrões comunicativos; na noção de *gênero textual*, predominam os critérios comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. E no de *domínios discursivos* predominam a noção das formações históricas e sociais que originam os discursos (MARCUSCHI, 2008, p. 158).

- a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) [...] Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos e definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos

concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

c) Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas. Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação e poder.

Para fundamentar essas posições, Marcuschi (2008) concorda com Bakhtin (2011[1952/53]) que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais ou escritos) (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1997 [1929]). Os gêneros não podem ser vistos como modelos estanques, mas como portadores de identidades que condicionam as escolhas – lexicais, grau de formalidade – no momento da escrita. Dado isso, os gêneros são tomados na sua realidade social e na sua relação com as atividades humanas, enquanto os tipos textuais são definidos por critérios internos (linguísticos e formais).

*Gênero e tipo textual* não podem ser vistos como dicotômicos, pois ambos coexistem, “são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária” (MARCUSCHI, 2008, p. 156), isto é, os *gêneros textuais* podem se constituir de mais de um *tipo textual*, apresentando alto teor de dinamicidade e diversidade em relação às situações comunicativas. Marcuschi (2002) chama essa característica do gênero de *heterogeneidade tipológica*, ou seja, mais de uma tipologia textual pode estar presente em um único gênero textual, por exemplo, o gênero carta pessoal, em que se identifica diferentes sequências tipológicas, como descrições e exposições (MARCUSCHI, 2008).

Marcuschi conclui que “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*. Nesse sentido, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 159). O autor resume os gêneros como entidades que são: dinâmicas; históricas; sociais; situadas; comunicativas; orientadas para fins específicos; ligadas a determinadas

comunidades discursivas; ligadas a domínios discursivos; recorrentes; e estabilizadas mais ou menos claramente.

As distinções entre um gênero e outro são funcionais, enquanto os critérios que distinguem os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais. Os gêneros são designações sociorretóricas e são explicados por sua constituição e circulação social. “Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 160).

Na seção a seguir, apresentaremos algumas concepções de escrita e suas implicações para o ensino da produção textual. Também abordaremos o papel da reescrita no processo de ensino aprendizagem da produção textual na escola.



## 2. O TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL NO ESPAÇO ESCOLAR

### 2.1 ESCRITA E REESCRITA

Na década de 1990, os documentos oficiais passaram a reconhecer a escrita como um trabalho, o que fez com que a reescrita passasse a ser entendida:

[...] como um objetivo (aprender a escrever é aprender a reescrever) e instrumento de ensino, de intervenção; a avaliação dos textos passou a considerar o processo e não apenas o produto final; escrever e reescrever passaram a ser considerados como dois aspectos da mesma atividade (FIAD, 2010, p. 05).

A concepção interacionista de linguagem postula que escrever consiste em uma atividade interativa e discursiva, segundo Bakhtin; Volochinov (1997 [1929], p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Como explica Fiad (2010, p. 06), nesta concepção, a língua não é tomada como um “sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriam nas diferentes situações de interação, mas sim como um sistema que prevê recursos linguísticos que são explorados indefinidamente nas interações”, ou seja, ao falar e também ao escrever, os sujeitos produzem e desencadeiam uma interlocução em que o trabalho com a língua está sempre presente.

Essa concepção opõe-se à concepção de *escrita como dom*, que durante muito tempo fez parecer que a escrita fosse um dom, uma habilidade inata (FIAD, 2010; MENEGASSI, 2013). Nessa concepção, a produção textual escrita é proposta sem atividades prévias, sem leituras

ou qualquer discussão do tema, e em função da crença que a escrita é um dom, o aluno:

[...] pensa que o ato de escrever é articular informações de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo (MENEGASSI, 2013, p. 107).

Na concepção de *escrita com foco na língua*, o ensino da produção textual escrita consiste no ensino de regras gramaticais e, com essas regras internalizadas, se produziria um texto de acordo com a norma padrão escrita. O objeto de atenção no texto do aluno são os erros ortográficos e desvios gramaticais. Tal concepção leva ao entendimento de que escrever bem é conhecer as regras gramaticais (MENEGASSI, 2013).

Na *escrita como consequência*, a escrita é uma consequência de atividades realizadas na sala ou extraclasse. Nessa concepção, “a escrita serve para registrar atividades realizadas pelos alunos para comprovar sua participação em atividade, servindo apenas para receber uma nota do professor, fazendo com que a escrita pareça uma penalidade” (MENEGASSI, 2013, p. 108).

Os estudos dialógicos da linguagem, abordagem processual discursiva da escrita (MENEGASSI, 2013), voltam-se para a concepção que entende a *escrita como trabalho*, isto é, um processo contínuo de ensino e de aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever. De acordo com Moterani e Menegassi (2013, p. 221), a concepção de escrita como trabalho:

[...] proporciona o mecanismo do dialogismo linguístico-discursivo, já que aborda a questão da interatividade entre sujeitos, o que nos remete às discussões do Círculo de Bakhtin. Sendo assim, é por meio dela que todo o procedimento envolvendo a produção textual deve acontecer, isto é, o trabalho com a escrita deve proporcionar o desenvolvimento efetivo da habilidade de se produzir textos.

Para Geraldí (2013 [1991]), a escrita consiste em uma atividade interativa e discursiva, determinada pela situação social, pelo contexto histórico e pelos valores ideológicos da sociedade. Assim, a escrita de um

texto, “implica pensar em trabalho e não em inspiração” (GERALDI, 2010, p. 166).

O ISD considera a escrita como um processo enunciativo-discursivo, isto é, a escrita é uma forma de ação socialmente contextualizada. Nessa perspectiva, a escrita representa uma ação humana que pode ser desenvolvida em diferentes contextos sociais e por diferentes agentes, sempre utilizada com um objetivo definido (BRONCKART, 1999; 2006).

A concepção social da escrita também é assumida pelos estudos do letramento, que partem, segundo Kleiman (2007, p. 04), “de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções, e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”, se opõe às práticas escolares em que o aluno deve demonstrar suas capacidades de ler e escrever para o professor, desvinculadas de um contexto de produção.

Para a perspectiva social da escrita, uma situação comunicativa envolve atividades:

[...] que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p. 05).

A partir da concepção de linguagem como *objeto social*, entendemos o texto como o lugar em que ocorre a interação e construção de sentidos. Na próxima sessão abordaremos a importância da reescrita no processo de ensino da escrita.

### **2.1.1 A escrita como parte do processo de reescrita**

O conceito de reescrita, segundo Fiad (2010), é relativamente amplo e, dentre as possíveis definições, a autora destaca dois tipos de concepções de reescrita: uma que considera a reescrita como trabalho, e outra que concebe que todo texto é uma reescrita, “na medida em que sempre que enunciamos algo estamos, de alguma forma, retomando o que outros já enunciaram. Nessa interpretação, o outro sempre está no discurso: escrever é sempre reescrever” (FIAD, 2010, p. 02).

No Brasil, a pesquisa sobre reescrita, de acordo com Fiad (2009; 2010), tem uma forte relação com os documentos oficiais que propuseram a prática de reescrita no contexto escolar, e assim influenciaram as mudanças na forma como a escrita é estudada pela academia e na prática de ensino na escola. Fiad (2009) aponta que, nos PCN a reescrita está associada à prática de análise linguística voltada para o aprimoramento do texto do aluno tanto nos aspectos gramaticais, quanto nos aspectos estilísticos de determinado gênero textual, como podemos observar:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 88).

Gasparotto e Menegassi (2013, p. 29) consideram a reescrita como “uma etapa fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois sua materialização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, interlocutores desse processo”. Mas, apesar da sua importância, os autores apontam que a revisão e a reescrita não são práticas comuns nas escolas.

Dada a concepção de língua como um objeto social, uma forma de ação e de interação entre sujeitos (BAKHTIN, 2011 [1952/53]; BRONCKART, 1999; 2006), a concepção de reescrita remete ao processo, como parte de um trabalho que “é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis” (FIAD, 2010, p. 02). Para Fiad (2009), esse entendimento sobre a reescrita é importante para o ensino da Língua Portuguesa por dois aspectos:

[...] por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais caracterizando os alunos em

seus diferentes percursos de aprendizagem (FIAD, 2009, p. 148).

Assim, se produzir textos é uma forma de interagir socialmente (GERALDI, 2013 [1991]), reescrevê-lo é torná-lo mais adequado a uma determinada finalidade, a um determinado tipo de leitor e a um determinado gênero discursivo. Além disso, a cada texto reescrito, o aluno se apropriaria da estrutura/esquema temático do gênero textual trabalhado em sala, bem como ampliaria o seu domínio da língua escrita.

Menegassi e Fuza (2008, p. 05) consideram que o trabalho com a língua escrita, “em sala de aula, deve ser desenvolvido de modo a auxiliar o crescimento e o desenvolvimento do aluno como sujeito de seu discurso”. Para isso, os autores preveem três etapas de construção de um texto: planejamento, execução e revisão.

Antunes (2003) argumenta que a natureza interativa da escrita, exige que ela seja planejada – planejamento, escrita e revisão e reescrita – e cada etapa implica em “análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes” (ANTUNES, 2003, p. 56).

A inclusão da etapa da reescrita pode ser o momento oportuno para ensinar a criança a escrever a partir de seus “erros”, da sua primeira versão. Como aponta Geraldi (2013, [1991]), no ensino tradicional, os alunos são ensinados a escrever redações para demonstrar ao professor que aprenderam a escrever de acordo com as regras estudadas em sala, assim:

[...] a criança não erra, não há levantamento de hipóteses para que o professor possa auxiliá-la, fazendo com que adquira a escrita, mas não se desenvolva como sujeito de seu discurso, pois não internaliza de maneira social, produzindo somente a cópia da realidade que pode estar expressa em um texto de apoio, normalmente oferecido pelo professor (MENEGASSI; FUZA 2008).

Seguindo esse entendimento, Matêncio (2000) considera que o aluno deve ser orientado a trabalhar a escrita de forma planejada, levando em consideração as etapas de produção de texto: plano de organização, rascunho, reestruturação e revisão. E a correção deve estar vinculada aos objetivos propostos pela atividade.

Para Possenti (2005), a prática da escrita, e principalmente da reescrita de texto, é uma forma eficaz “de aprender a escrever textos que

não contenham características que os tornem pouco aceitáveis ou mesmo inaceitáveis” (POSSENTI, 2005, p. 05). E os recursos necessários para a escrita e reescrita são aprendidos quando a língua está em uso, e o aluno está “[...] lendo textos, debatendo temas, esquematizando intervenções, fazendo anotações, revisando conceitos e concepções: eis a preparação para escrever um texto. Trata-se de conviver com a expressão e não analisar ou descrever os recursos de expressão” (GERALDI, 2010, p. 167).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 94) assinalam que “o escritor pode considerar o texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário”. Sobre a reescrita, os autores consideram que “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 95). Uma atividade de produção textual organizada pela sequência didática do grupo de Genebra favorece o trabalho da reescrita na sala de aula, pois permite ao aluno “ajustar o que se tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero” (GONÇALVES, 2013, p. 23). A estrutura básica de uma sequência didática é composta, resumidamente, por:

- Apresentação da situação: descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos realizarão.
- Produção inicial: elaboração de um primeiro texto inicial (oral ou escrito) correspondente ao gênero trabalhado. Serve como reguladora da sequência didática.
- Módulos: atividades e/ou exercícios que dão os instrumentos necessários para o domínio do gênero em questão. Trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los.
- Produção final: o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, 83-91).

Ao revisar<sup>8</sup> e reescrever, o aluno posiciona-se diante do seu texto como leitor, observa o que poderia ser desenvolvido e melhorado, promovendo seu crescimento como escritor de texto. Por esse motivo, é

---

<sup>8</sup> No capítulo 4 abordaremos a questão da prática de análise linguística no momento da revisão do texto.

possível considerar a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção, vindo após a revisão. Segundo Menegassi e Fuza (2008, p. 11), “É escrevendo seu texto e o reescrevendo que o aluno aprenderá e conseguirá apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos”. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos (BRASIL, 1998, p. 77).

Enquanto estiver em processo de reescrita, o texto é provisório, passível de aprimoramento, assim o ensino da produção textual escrita deve ser visto como a reelaboração do texto em função da sua adequação para determinado contexto de circulação.

A seguir, trataremos da importância da leitura do professor para o aprimoramento do texto do aluno.

## 2.2 A LEITURA DO TEXTO DO ALUNO

A concepção de texto como interação e o entendimento de que a escrita é um processo e que a reescrita é, portanto, parte do processo da escrita, sugerem a adoção de uma nova postura metodológica do professor diante da produção textual do aluno, menos centrada na perspectiva normativa da língua, e mais voltada para os processos mobilizados pelo aluno na produção do seu projeto de dizer.

### 2.1.1 A leitura pelo professor

O termo *correção*, marcadamente presente na fala dos professores de Língua Portuguesa, traz consigo uma concepção de ensino centrada na gramática normativa, em que o texto é tomado como objeto formal de correção, desvinculado da sua dimensão interativa (RODRIGUES, 2003). Para Antunes (2003, p. 161),

O fato de o professor, diante dos trabalhos dos alunos, ter apenas que procurar os erros tornou-se uma coisa tão natural que o termo consagrado para

essa leitura do professor é corrigir'. [...] Na verdade, o professor não lê, não avalia o que os alunos escreveram: o professor corrige', porque, como revisor, só tem olhos para os erros.

Tal postura diante da produção textual do aluno se dá, segundo Fiad (2006) porque apesar das orientações dos documentos oficiais, os professores ainda “têm muitas dúvidas sobre os critérios a serem utilizados para que possam considerar um texto *bom* ou *ruim*” (FIAD, 2006, p. 136), para a autora tal problema decorre do fato de que

As análises acadêmicas não têm sido suficientemente “transformadas” em bons filtros para auxiliarem os professores a analisarem os textos, a fornecerem explicações para os problemas e a conduzirem os alunos a produzirem escritas alternativas às anteriormente avaliadas como problemáticas (FIAD, 2006, p. 316).

A concepção de língua adotada pelo professor pode determinar o posicionamento metodológico diante da produção textual do aluno. Atividades de produção textual escrita inseridas em um processo efetivo de interação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997 [1929]) em que a escrita se dá em um ir e vir constante, possibilitam ao aluno, por meio da mediação do professor, perceber as falhas na coerência de seu texto e uma oportunidade para reescrevê-lo de modo a torná-lo coerente a uma situação específica de comunicação.

Para que o processo de reescrita aconteça, de acordo com Ruiz (2013), é necessário que o professor se posicione diante do texto do aluno não com a expectativa de que irá encontrar falhas, mas como um mediador, concebendo a chamada *correção* como ponto de partida para a retomada do texto pelo aluno (RUIZ, 2013), ou seja, uma leitura do texto do aluno que visa a sua reescrita e, assim, sob a orientação do professor, o aluno aprimore o seu projeto de dizer.

Para Ruiz (2013), o trabalho de reescrita que o aluno é levado a realizar em decorrência da intervenção do professor, está no modo como o professor intervém no texto do aluno. Para ela, “a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita” (RUIZ, 2013, p. 11).

Geraldí (2010, p. 169) considera a mediação “como um processo em que o professor auxilia o aluno em seu desenvolvimento, um diálogo com seu futuro”. O autor explica que o professor precisa criar condições

para a ampliação dos conhecimentos do aluno sobre a escrita a partir de sua mediação, pois é possível que o professor através da escrita do aluno, identifique

[...] não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já aconteceram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo. [...] Trabalhar entre o sabido e o potencial é a forma de mediação do professor, que se torna assim um co-autor dos textos de seus alunos: faz junto e ambos avançam em suas capacidades de produção de novos textos (GERALDI, 2010, p. 170).

Dessa forma, o posicionamento do professor como co-enunciador dos textos dos seus alunos (GERALDI, 2010), e não apenas de *leitor-corretor* (GERALDI, 2013 [1991]), possibilita o estabelecimento de uma relação cooperativa de trabalho entre aluno e professor. A tradicional *correção* passa a ser substituída por uma *leitura*<sup>9</sup> do texto do aluno que visa contribuir para o aprimoramento do seu projeto de dizer, fundamental para o processo de escrita e reescrita, que “continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada de seu texto” (RUIZ, 2013, p. 12).

A mediação da correção do texto, segundo Menegassi e Fuza (2008), auxilia o aluno a refletir sobre a sua escrita, desenvolvendo melhor suas ideias. Entretanto, para que a intervenção no texto do aluno seja eficaz, Gonçalves (2013) orienta que as correções não devem se centrar em questões superficiais (ortografia, acentuação, concordância) por não interferirem na macroestrutura da produção, ou seja, não se pode considerar que um texto esteja bem escrito pelo simples fato de não apresentar erros ortográficos. A ação mediadora do professor, segundo Montanari e Menegassi (2013), como principal leitor do texto do aluno, precisa também haver a troca de informações acerca do conteúdo, envolvendo a temática textual.

Assim, o ensino da escrita a partir da concepção da escrita como trabalho permite ao aluno “conscientizar-se da sua própria ‘fala’, ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração”

---

<sup>9</sup> Devido a filiação teórica assumida neste estudo, correção do professor é entendida nesse estudo como *leitura*, seguindo Geraldi (2011 [1984]; 2013 [1991]; 2010), Menegassi (2013), Moterani e Menegassi (2013),

(GERALDI, 2010, p. 169). O despertar dessa consciência sobre a própria escrita e do seu projeto de dizer é possibilitado pelo tipo de *leitura* que o professor faz do texto do aluno, uma leitura que o oriente e o encaminhe no processo de reescrita, para que ele possa perceber “como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias” (ANTUNES, 2003, p. 65).

As possíveis fragilidades do texto do aluno, de ordem textual discursiva como também fonológicas, morfológicas, lexicais e sintáticas, nesta concepção de escrita, devem ser entendidas a partir do seu contexto de produção, considerando assim o gênero, sua circulação e seu provável interlocutor. Essas fragilidades devem ser consideradas como marcas do processo de escrita, por isso a forma como são abordadas pelo professor interferem na reescrita do texto do aluno. Neste estudo, à luz dos referenciais teóricos aos quais nos filiamos, consideramos que a leitura do professor do texto do aluno deve conduzi-lo a buscar explicações e não apenas a indicação de *erros* no seu texto. A noção de *erro* corresponde ao que consideramos como dificuldade, necessidade ou inadequação, considerados a partir da análise linguística.

Assim, os comandos de reescrita propostos pelo professor precisam ser claros e objetivos, como aponta Menegassi (2013, p. 126), é preciso planejar “estratégias de organizar os apontamentos e comentários oferecidos ao aluno, para que se instaure o processo dialógico da revisão textual”.

A partir disso, verifica-se a ideia de Bakhtin, de que “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto” (2003, p. 294), pois, ao entregar o texto para o professor, é o fim da atividade discursiva do aluno com a sua produção e tem-se início o processo de interação do texto com o professor. Este realiza seus apontamentos, a fim de que haja o crescimento e o desenvolvimento do estudante (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 12).

No momento da reescrita, o aluno vale-se de diferentes estratégias – operações linguístico-discursivas sistematizadas em Fabre (1986) e retomadas em Menegassi (1998; 2013; 2014) – em resposta às orientações do professor, a saber:

I adição ou acréscimo: adição de frase, sintagma, palavra ou elemento gráfico;

- 2 supressão: suprime-se um segmento (frase, sintagma, palavras, elementos gráfico) sem ser substituído por outro;
- 3 substituição: suprime-se um segmento, substituindo-o por outro;
- 4 deslocamento: modifica-se a ordem de elementos, que também podem corresponder a frases, palavras sintagmas etc.

A adoção dessas operações pelo aluno no momento da reescrita, segundo Menegassi (2014) possibilita ao professor observar em que medida seus comentários e apontamentos foram compreendidos pelos alunos, resultando ou não em uma reescrita mais próxima das orientações dadas, assim como a interação entre professor e aluno no trabalho com a escrita.

Sobre a avaliação da produção textual escrita do aluno, Geraldi (2011 [1984]) argumenta que o professor deveria avaliar o processo da escrita, as várias versões produzidas e não apenas o produto de uma única versão. Orientando-se pela concepção de linguagem como interação, o professor precisa tornar-se interlocutor do aluno, respeitando-lhe a palavra: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2011 [1984]).

Nestes termos, entendemos que as atividades de escrita e reescrita demandam tempo e trabalho. A subseção a seguir trata dos tipos de correção sistematizados por Serafini (1995) e Ruiz (2013), que auxiliaram na elaboração da nossa proposta metodológica de reescrita.

### 2.2.2 Os tipos de “correção”

De acordo Serafini (1995, p. 107), a correção é uma etapa importante no processo de reescrita, definida pela autora “como um conjunto de intervenções cabíveis ao professor para apontar defeitos e erros”. A autora explica que os critérios e parâmetros para a correção criados pelo professor para a correção de texto muitas vezes são subjetivos, e que para cada gênero o professor assume uma postura diferente de correção. Serafini (1995) aponta seis princípios básicos para a construção de uma boa metodologia de correção de texto:

- 1 A correção não deve ser ambígua: é preciso mostrar o erro de forma precisa;
- 2 Os erros devem ser reagrupados e catalogados;
- 3 O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas;
- 4 Deve-se corrigir poucos erros em cada texto;
- 5 O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno;
- 6 A correção deve ser adequada à capacidade do aluno (SERAFINI, 1995, p. 108-112).

Os três primeiros princípios básicos para a correção de texto, de acordo com Serafini (1995), remetem a métodos para uma correção eficaz. O quarto princípio refere-se à reflexão do aluno mediante às correções, e os dois últimos tratam da postura que o professor deve assumir. Ainda de acordo com a autora, existem três tendências de correção de textos: indicativa, resolutiva e classificatória, contudo a autora percebeu que os professores utilizam mais de um método de correção, mesclando assim diferentes propostas.

A correção indicativa é a mais utilizada pelos professores. Nesse tipo de correção, o professor aponta, por meio de alguma sinalização – verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto –, o problema de produção detectado. Esse tipo de correção não altera o texto do aluno, apenas indica os problemas que precisam ser “solucionados”, não respeitando nenhum dos três princípios de correção eficaz, sendo muitas vezes ambígua e sem uma classificação precisa e fazendo com que o aluno encontre dificuldade nas soluções de seu texto.

A correção resolutiva é o segundo tipo de correção mais utilizado, consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. Segundo Serafini (1995, p. 113), o professor

[...] realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

Ao solucionar o problema do texto e apresentar um modelo determinado, entendido como o único aceitável, em detrimento de outros modos de expressão além do sugerido pelo professor, fica evidente a interferência do professor com suas opiniões no texto do aluno.

A correção classificatória, raramente encontrada pela autora, “consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação” (SERAFINI, 1995, p. 114). Cada professor cria um conjunto de símbolos – normalmente letras ou abreviações –, escritos em geral à margem do texto, para classificar o tipo de problema encontrado. Essas letras, conhecidas dos alunos, fazem parte de um código, que respeita os princípios básicos de uma boa correção, já que a correção classificatória não é ambígua e possibilita o reagrupamento e catalogação dos erros, e de certa forma incentiva a reescrita do texto, uma vez que o professor adequa esta classificação ao nível do aluno, possibilitando que ele reflita sobre os erros apontados no texto.

A correção textual-interativa, não prevista por Serafini (1995), foi identificada por Ruiz (2013, p. 47):

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (“pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem cartas.

Por meio de bilhetes, o professor orienta o aluno a refletir sobre os problemas de seu texto de forma interativa, complementando as lacunas deixadas pelas outras correções. Ruiz (2013) argumenta que correção textual-interativa é uma estratégia de mediação a distância realizada no “pós-texto”, para a autora, “esse ‘distanciamento’ reflete a troca de turnos que ocorre na interlocução aluno-produtor / professor-corretor / aluno-revisor” (RUIZ, 2013, p. 48), que objetiva suprir as necessidades de orientação que o aluno tem para a escrita de seu texto.

Além dessa classificação, Ruiz (2013) também agrupa as correções em monofônicas e polifônicas que consideram o caráter *dialógico* (BAKHTIN, 2011 [1952/53]) dos tipos correções. A correção polifônica está presente nas correções textual-interativa, classificatória e indicativa, pois, segundo a autora, a voz do professor está presente na correção. Já a correção monofônica aplica-se à correção resolutiva, porque o professor realiza as alterações no texto do aluno anulando seu discurso.

Assim, nas correções polifônicas – textual-interativa, classificatória e indicativa – o professor pressupõe uma *atitude responsiva* do aluno, “a participação efetiva desse *outro* na construção das alterações a serem realizadas na reescrita, [...] A voz do *aluno/outro* mostra-se, entrevê-se no próprio texto interativo, revelando a perspectiva dialógica do discurso da correção” (RUIZ, 2013, p. 80).

A reescrita como uma atitude responsiva do aluno diante dos comentários e apontamentos observados no texto original pelo professor pode ocorrer, de acordo com Ruiz (2013), através da reescrita total do texto; da reescrita parcial sobreposta à original; ou da reescrita parcial após o corpo textual.

Apresentados os tipos de correções, segue a explicação de como ocorre a correção, leitura do professor dentro do quadro teórico do nosso estudo.

### 2.3 O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA ESCOLA

Os documentos oficiais e a academia vêm nas últimas décadas repensando o ensino da produção textual de modo a superar a tradição escolar do ensino pautado no estudo conceitual da língua, em que os textos eram objetos para o ensino de gramática normativa (GERALDI, 2013 [1991]), espelhando-se nos modelos clássicos e afastando a escrita da sua natureza interativa.

O ensino da chamada *redação* escolar ganhou ares de nova metodologia com o nome de *produção textual*, mas o trabalho didático continua o mesmo: o aluno escreve seu texto – uma narração, descrição ou dissertação – de acordo com as expectativas do professor, empregando expressões cristalizadas, reproduzindo assim a ideologia que a escola transmite, limitando a capacidade do aluno se assumir como autor para ao final da atividade o professor apontar seus *erros* gramaticais (GERALDI, 2013 [1991]).

A próxima seção trata da produção textual a partir das orientações teóricas metodológicas que orientam nosso estudo.

### 2.3.1. Projeto de dizer: da redação para a produção textual

Práticas pedagógicas que se voltem para produção textual escrita como *ato de dizer* possuem um papel importante no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa na escola, uma vez que priorizam a interação social pela língua escrita, possibilitam aos alunos, usuários da língua, uma inserção mais efetiva na diversidade de espaços sociais em que a modalidade escrita tem papel central e, assim, contribuem para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, a escola deveria considerar todo o contato que o aluno tem com a palavra escrita em seu cotidiano, pois há uma relação direta entre a experiência com a palavra escrita que os alunos têm e as estratégias discursivas que utilizam na leitura e na produção de texto (MATÊNCIO, 2000). Como já dito, de acordo com Bakhtin (2011 [1952/53]) os gêneros discursivos resultam de enunciados “relativamente estáveis” e determinados sócio-historicamente, isto é, os sujeitos se comunicam, falam e escrevem através de gêneros discursivos.

Na perspectiva do ISD (BRONCKART, 1999; 2006), o texto é compreendido como a materialização da ação humana. Logo, para se produzir um texto escrito seguindo a orientação do ISD, é preciso que haja a compreensão das características do gênero textual (formato, partes constitutivas) no qual o texto se inscreve, do contexto (quem produz, para quem, com quais objetivos, onde, quando e por que) e dos mecanismos da língua que podem ser utilizados adequadamente no texto em questão.

Para Geraldi (2013[1991], p. 135), o ensino da produção textual na escola deve servir como:

[...] ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [...] porque é no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

A adoção da expressão ‘produção textual’ em substituição à ‘redação’, como explica Geraldi (2010), não é apenas uma questão de nomenclatura, sendo que para o autor, há distinção entre produção de texto e redação, porque “nesta, produzem-se textos, para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 2013 [1991], p. 136). Com

essa diferença, o autor se opõe às situações artificializadas de escrita na escola, em que, fora de uma situação social de interação, escreve-se tendo como único interlocutor o professor, pois a produção textual “depende de condições, de instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola” (GERALDI, 2010, p. 166).

Escrever textos, como argumenta Geraldi (2013 [1991]), não é construir produtos acabados, mas participar de um processo em que o aluno/sujeito é ativo. A escrita é utilizada para propiciar interações e não para ser um sistema de regras que deve ser ensinado. O ensino da Língua Portuguesa, na prática de ensino da produção textual, precisa levar em consideração o “destinatário superior” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997 [1929], p. 60), uma vez que, neste sentido, a interlocução considera e baseia-se em atividades que levam à reflexão sobre o uso da língua.

Considerar a produção de texto como um projeto de dizer do aluno implica considerar como Geraldi (2013 [1991], p. 102) explica, que “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista”. Ou seja, ao elaborar o texto faz-se pensando no interlocutor (quem ele é, o que sabe etc.) e nos efeitos de sentido que se pretende produzir sobre ele (convencer, informar, esclarecer, etc.).

Sob tal perspectiva, Geraldi (2013 [1991], p. 137) afirma que uma prática textual condizente com a concepção interacionista precisa prever as seguintes condições:

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

Embora Geraldi (2013 [1991]) estabeleça essas cinco condições para se escrever um texto na escola, para que o aluno tenha claro qual é verdadeiramente seu *projeto de dizer*, além de associar a escrita com o processo de interlocução, estabelecendo o objetivo da atividade, é preciso considerar também o espaço de circulação do texto e o seu possível leitor, entendendo que os textos estão sempre vinculados a algum gênero textual,

pois é dessa forma que circulam na sociedade, organizando as atividades sociais e as ações individuais pela linguagem.

Corroborando com esse entendimento, a perspectiva do letramento considera que, segundo Kleiman (2007, p. 08), “a prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade”.

De acordo com Antunes (2003), para que haja uma maior conscientização em relação à produção escrita e às implicações do ato de dizer, é necessário haver “[...] uma escrita suficientemente motivada, que seja resultado de um estado de ‘querer dizer’ o que se tem a dizer. Esse estado levará o aluno a pensar, criar, planejar, escrever, rever e refazer o texto (ANTUNES, 2003, p. 153).

Conforme orientam os PCN (BRASIL, 1998, p. 76), “nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer”. Portanto, um processo de ensino da produção textual escrita, comprometido com os usos sociais da escrita em contextos situados, considera relevante a compreensão do funcionamento dos gêneros textuais, visto que isso é condição fundamental para circular em diferentes esferas da atividade humana (MARCUSCHI, 2008; BALTAR, 2012).

Coadunando-se com Bakhtin (2011[1952/53]) e Geraldi (2013[1991]), o ensino e aprendizagem de produção textual escrita, orientado pelo ISD (BRONCKART, 1999; 2006) pressupõe o trabalho com a língua de forma situada a fim de contribuir para o desenvolvimento do aprendiz para atuar em contextos em que circula.

### 2.3.2 Produção textual em um projeto de letramento

Opondo-se a práticas de ensino da língua que se pautam na norma e na proposição de atividades descontextualizadas da realidade e das necessidades dos alunos, o chamado projeto de letramento fundamenta-se na perspectiva social da escrita, em que esta é tida como uma prática sociocultural, situada e voltada, particularmente, para agir no mundo. OLIVEIRA (et al, 2014, p. 07) entende o projeto de letramento como:

[...] uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação social e o reposicionamento indenitário do professor e do aluno, e destacar a importância dessa prática na formação docente e na ressignificação das práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

Para a organização e planejamento de projeto de letramento, deve-se partir da “prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário” (KLEIMAN, 2007, p. 06). Isto é, partir das *práticas de letramentos* (BARTON; HAMILTON, 2004) dos alunos, para então ressignificá-las e ampliá-las, e assim fazer com que o aluno possa se inserir em diferentes esferas da vida humana, fazendo uso da linguagem e dessa forma participando de diferentes *eventos de letramento* (BARTON; HAMILTON, 2004). Kleiman (2000, p. 238) explica que um projeto de letramento é uma:

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Projetos dessa natureza possibilitam a imersão do aluno no mundo da escrita em atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente (KLEIMAN, 2009). A prática de ensino de Língua Portuguesa a partir de projetos de letramento, como explica Oliveira (2014, p. 13), é:

[...] uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal. Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania.

Na perspectiva do letramento, os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita não é apenas uma questão didático-pedagógica; mais do que instrumentalizar o discente com a tecnologia da escrita, o letramento pode propiciar aos alunos, concebendo-os como sujeitos sócio-históricos, a assumirem um posicionamento político, ao compreenderem as múltiplas possibilidades de interação pelo exercício efetivo da língua. Baltar (2012, p. 27) afirma que:

Num projeto de letramento são organizadas e postas em prática estratégias de ensinagem para que os estudantes possam ter acesso às atividades de linguagem – aos textos e aos discursos – de uma determinada esfera da sociedade e agir de forma autônoma como membros dessa comunidade. Trata-se, ao mesmo tempo, de um processo possível de emancipação e de inclusão social.

Entendido como um modelo didático articulador dos estudos de letramento (TINOCO, 2010), o projeto de letramento surge/parte do interesse da vida real de estudantes e professores, ou seja, o seu ponto de partida é a prática social. A sua realização envolve o uso escrita, utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita (KLEIMAN, 2009), o que significa que na sua execução ocorre a leitura de textos que circulam na sociedade e a produção de textos destinados à leitura por outros interlocutores além do professor.

Dessa forma, o projeto de letramento pode ser uma estratégia profícua que objetiva a implementação das práticas de uso da escrita, evitando assim abordagens pouco significativas. Os textos lidos e escritos em um projeto de letramento têm produção, circulação e recepções reais. Os textos são levados para a sala de aula e dela são levados para subsidiar

ações que serão realizadas dentro ou fora do espaço escolar (TINOCO, 2010).

É importante destacar que, nessa perspectiva, a atividade pedagógica parte da prática social para o conteúdo, nunca o contrário (KLEIMAN, 2009). O tema e o gênero a serem trabalhados em um projeto de letramento são definidos após a observação da realidade da escola/turma (preferências, origens), e é a partir dessas observações que a metodologia de trabalho é definida, bem como os textos a serem lidos e as atividades realizadas, que sempre consideram a participação dos alunos. Em suma, os projetos de letramento favorecem os processos de ensino e aprendizagem, cujo foco é o enriquecimento das práticas de leitura e escrita dos alunos.

Para Oliveira (2008), o trabalho com projetos pode contribuir para chamar a atenção dos alunos a participarem de atividades linguístico-discursivas que permitam ampliar as suas possibilidades de participação social. Uma atividade que envolve o uso da língua escrita

[...] - um evento de letramento - não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, e que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p. 05).

A articulação da aula de Língua Portuguesa em torno de um projeto de letramento pode conferir unidade ao conjunto de atividades realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto, e garantir a implementação de práticas de uso efetivos da escrita, resgatando dessa forma o papel agêntico do professor e contribuindo para que a construção dos saberes sobre a escrita sirva para o aluno para além da escola.

Nesta abordagem, o aluno se envolve em atividades que lhe interessam, o que resulta na construção de seus saberes sobre a escrita, pois com um projeto de letramento o aluno aprende formas de registrar/sistematizar as suas experiências pela escrita, pois ela está presente em praticamente todas as atividades propostas pelo professor e é também por meio da língua escrita que o aluno pode sistematizar e compreender o mundo à sua volta, ou seja, é no processo reflexivo sobre o uso que o estudante se apropria da língua escrita e aprende como ela funciona.

### 2.3.3 Professor Agente de Letramento

Ao assumir a prática social como norteadora de suas ações didáticas, o professor abandona o papel do professor de Língua Portuguesa transmissor dos saberes da língua, principalmente das regras gramaticais, característico do *modelo autônomo de letramento*, que não faculta a participação do aluno nas práticas sociais de uso situado da escrita (KLEIMAN, 2006), para fazer emergir uma outra identidade de professor, a do agente de letramento, é preciso que ele, como explica Baltar (2012b, p. 307) substitua:

[...] o trabalho inútil com a metalinguagem, o trabalho inócuo de aquisição ingênua das habilidades de leitura e escrita, extirpando o medo de errar a gramática e o medo dos gramáticos e dos professores que se escondem atrás de regras do “bom português” [...] para “ocupar a posição de coordenação das atividades com linguagens em sala de aula e na escola”.

Assim, o professor torna-se um promotor das práticas de letramento na escola, favorecendo-as e delas participando mutuamente (MATÊNCIO, 2000), afastando-se, como explica Kleiman (2006), do *modelo autônomo de letramento*, em que o professor na relação de hierarquia da sala de aula é um mero de reproduzidor de conhecimento. A concepção de ensino de escrita dos estudos do letramento entende a relação entre professor e aluno como uma atividade interativa, de cooperação (KLEIMAN, 2006).

A implementação de um projeto de letramento exige que o professor se posicione como um agente de letramento no que se refere ao ensino da escrita. Sob esta apreensão, segundo Kleiman (2006, p. 82 -83) um professor-agente de letramentos é:

[...], um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

O professor agente de letramento, de acordo com Kleiman (2005), precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um agente social, identificando qual o valor da leitura e da escrita na vida dos seus alunos. Para assim, criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. Conhecendo verdadeiramente seus alunos, poderá mobilizá-los para aquilo que é relevante de ser aprendido e assim considerar a sua participação na sociedade letrada, ampliando os usos da linguagem do grupo.

Assim, o agente de letramento visa garantir a implementação de práticas de uso efetivos da escrita, resgatando dessa forma o papel agentivo do professor e contribuindo para que a construção dos saberes sobre a escrita sirva para o aluno para além da escola, isto é, para a ampliação das relações sociais que estabelece nas diferentes esferas da atividade humana.

### 3. METODOLOGIA

Como procurou intervir no processo de escrita dos alunos e estes participaram do seu desenvolvimento, esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa-ação, operacionalizada por meio de observação participante, notas de diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

O foco desta pesquisa incide na escrita do aluno, tendo em vista o aprimoramento do seu projeto de dizer através da reescrita de seu texto. Para responder à questão da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa de base interpretativa (GIL, 2002), considerando as interações pedagógicas do ensino da escrita e reescrita, o contexto em que os textos foram produzidos e o percurso da escrita e da reescrita realizados pelo aluno, a fim de compreender tais processos.

Nesse universo delimitado, da ação de escrita e reescrita de resenhas, pretende-se compreender/observar de que maneira a reescrita contribui para o projeto de dizer do aluno e, conseqüentemente, para o aprimoramento de sua produção escrita.

Nas seções que seguem, serão apresentadas a natureza da pesquisa, o campo e os participantes do estudo, os instrumentos de geração e as diretrizes para a análise dos dados gerados.

#### 3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo foi operacionalizado pela pesquisadora que é também professora titular da turma em que o projeto aconteceu. Dada essa característica, considerou-se a pesquisa-ação a metodologia adequada para o enquadramento da pesquisa, uma vez que articulou a produção de conhecimento com a ação educativa (THIOLLENT, 2011[1985]).

De acordo com El Andaloussi (2004, p. 186), a pesquisa-ação se inscreve “em uma *démarche* globalizante que tenta articular teoria e prática, ordem e desordem, simples e complexo, objetivo e subjetivo, quantitativo e qualitativo, distanciamento e implicação do pesquisador, etc” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 115).

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (2011 [1985], p. 20) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do

problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Isto é, a pesquisa-ação por um lado investiga, produz conhecimento sobre a realidade que estuda e, por outro, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade.

Para El Andaloussi (2004), a pesquisa-ação se opõe aos métodos de abordagem positivista por ter como ponto de partida a articulação entre a produção de conhecimentos e a solução de problemas socialmente significativos. Para o autor marroquino, na pesquisa-ação:

[...] a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86).

Thiolent (2011 [1985], p. 85) considera que as pesquisas realizadas no contexto educacional, limitam-se à descrição ou à avaliação de resultados, estão muito distantes dos problemas da realidade da educação. El Andaloussi (2004) considera que a pesquisa realizada no contexto escolar deveria ser geradora de novas energias para o sistema educacional, pois, segundo o autor, “nenhum sistema educativo pode se desenvolver sem o apoio de reflexões filosóficas e pesquisas científicas” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 43). Portanto, a orientação metodológica da pesquisa-ação no contexto escolar:

[...] promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. [...] Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLENT, 2011 [1985], p. 85).

Este tipo de pesquisa se caracteriza “pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002, p. 55) e por apresentar dois objetivos que devem ser relacionados: o objetivo

prático e o objetivo de conhecimento. No nosso estudo, o *objetivo prático* é contribuir para o aprimoramento do projeto de dizer dos alunos participantes da pesquisa, enquanto o *objetivo de conhecimento* é obter informações sobre o processo de escrita e reescrita nas resenhas produzidas pelos alunos.

De acordo com Thiollent (2011 [1985]), o planejamento da pesquisa-ação é bastante flexível pela ocorrência de um constante vaivém entre as fases, que é determinada pela dinâmica do grupo de pesquisadores em seu relacionamento com a situação pesquisada. O que se tem neste tipo de pesquisa é “um conjunto de ações que, embora não ordenados no tempo, podem ser considerados como etapas da pesquisa-ação” (GIL, 2002, p.143).

Diferentemente de outros tipos de pesquisa, a pesquisa-ação caracteriza-se por sua flexibilidade, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, - a professora-pesquisadora e seus alunos, - o que ocorre nos diferentes momentos da pesquisa (GIL, 2002). Nas palavras de El Andaloussi (2004, p.98, grifos do autor) “não se trata de conduzir uma pesquisa SOBRE alguma coisa ou PARA alguém, mas em COLABORAÇÃO com parceiros”.

Thiollent (2011 [1985], p. 87) explica que paralelamente à pesquisa, assim como ocorre em nosso estudo, “há a produção de material didático, gerada pelos participantes e que pode ser distribuído em escala maior”.

Dessa forma, orientando-se pela pesquisa-ação, seguimos os conjuntos de ações propostos por esta metodologia, para o planejamento e construção de hipótese de nosso estudo, bem como para a seleção de dados e a coleta de dados para a sua análise e interpretação. Assim, de acordo com a metodologia da pesquisa-ação, ao longo de todo nosso estudo ocorreu sempre a participação de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente: direção, corpo docente, professora/pesquisadora e estudantes.

### 3.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Seguindo a orientação da base teórica assumida nesta dissertação e os princípios da Linguística Aplicada, consideramos os participantes do estudo como sujeitos que se constituem na/pela interação com o outro. Assim, nas subseções a seguir, faz-se uma descrição do campo e dos envolvidos em nosso estudo.

### 3.2.1 A escola

O estudo foi realizado em uma turma de 7<sup>o</sup><sup>10</sup> ano de uma escola pública estadual, localizada no bairro Areias do município de São José (SC). A escola é a maior da região e atende cerca 1100<sup>11</sup> alunos do Ensino Fundamental e Médio nos três turnos. A unidade escolar conta com os programas Mais Educação<sup>12</sup> e Escola Aberta<sup>13</sup> do Ministério da Educação, com Programa Novas Oportunidades de Aprendizagem<sup>14</sup> (PENOA) da Secretaria Estadual de Educação e com uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), programa do governo estadual.

---

<sup>10</sup> O planejamento e organização da pesquisa começou no ano letivo de 2014, mas os dados foram gerados no primeiro semestre do ano letivo de 2015.

<sup>11</sup> Dados informados pela Secretaria Estadual de Educação, Portal da Educação Institucional. Disponível em:

<http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueendportal.aspx?7JlkwmIHVoWW7/yeUZNGbja6hU15L6enfGPfXqviqlg=>

<sup>12</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>

<sup>13</sup> O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii-/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>

<sup>14</sup> O PENOA atenderá alunos do 3<sup>o</sup> ao 8<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental e do 1<sup>o</sup> do Ensino Médio que apresentarem lacunas de conhecimento no processo de leitura, de produção textual oral e escrita e de cálculo. O objetivo é garantir que o aluno consiga superar a defasagem de conteúdo apresentado em Língua Portuguesa e Matemática. As aulas serão oferecidas no contra turno, duas vezes por semana. Fonte: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/5676-secretaria-da-educacao-oferece-novas-oportunidades-de-aprendizagem>

### **3.2.2 A turma 71**

O projeto começou a ser pensando quando os alunos da agora turma 71 cursavam o 6º ano no ano letivo de 2014. A maioria deles permaneceu na escola em 2015, mas alguns foram transferidos por motivos particulares. No momento da geração dos dados, a turma era composta de 33 alunos, desses 11 não faziam parte da turma 61 do ano anterior, dentre eles: dois que foram reprovados no 7º ano; duas transferidas de escolas particulares do bairro; dois que trocaram de turno; duas transferidas de outros estados, Pará e Maranhão; um transferido de outra cidade do estado de Santa Catarina; e outros dois transferidos de escolas do próprio município.

### **3.2.3 A professora/pesquisadora**

A professora é licenciada em letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2002, pós-graduada na área de LIBRAS e mestranda do ProfLetras. Leciona há 12 anos na rede estadual de educação, fazendo parte do corpo docente da escola desde 2007 e é professora da turma participante do estudo desde 2013.

### **3.2.4 Os alunos participantes do estudo: critérios para a seleção dos dados**

A amostra de uma pesquisa, segundo Marconi e Lackatos (2010, p. 177), “é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. Assim, para a seleção das amostras de nosso estudo, como já mencionado, a geração de dados ocorreu na turma de 7º ano em que a professora/pesquisadora leciona. Participaram do projeto de letramento 33 alunos, dentre eles, os pais ou responsáveis de 15 alunos consentiram que os dados gerados pelos seus filhos fossem analisados no nosso estudo.

Segundo Gil (2004), os critérios para a seleção de dados na pesquisa-ação são mais qualitativos que quantitativos. Considerando-se o grande volume de dados produzidos ao longo do nosso estudo, optamos pela amostragem estratificada, que se caracteriza pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada (GIL, 2004, p. 121). Dessa forma, optamos por analisar os dados gerados pelos quatro participantes do grupo de 15 alunos que os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E desse subgrupo selecionamos as versões – resenhas escritas e reescritas – produzidas pela

aluna e pelo aluno mais velhos da sala, e das versões da aluna e do aluno mais novos da sala. A escolha do critério gênero e idade para estratificação da amostra seguiu orientação da banca de qualificação do projeto de pesquisa e foi arbitrária.

Nas subseções, faremos a apresentação desses alunos.

### 3.3 A PESQUISA-AÇÃO NA ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO DA TURMA 71

Esta seção abordará como se desenvolveu a pesquisa-ação neste estudo. Descrevemos como se deu a escolha da turma, a opção metodológica escolhida para o desenvolvimento das ações no escopo do estudo e o motivo de tal escolha.

#### 3.3.1 A avaliação prévia: a escolha da turma

Nosso estudo teve início no ano letivo de 2014, período no qual nos atentamos para os possíveis *projetos de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) das turmas do Ensino Fundamental da escola em que o estudo foi realizado. Durante o primeiro e o segundo bimestre, apareceram algumas possibilidades, mas foi nas aulas de leitura da turma do 6º ano 61 que o projeto de letramento começou a se configurar.

No início do segundo semestre de 2014, observamos que nas aulas de leitura, alguns alunos começaram a perguntar sobre o livro que o colega estava lendo – se o livro era legal, onde ele poderia encontrar, se o colega emprestaria, etc. – e, a partir dessas conversas sobre determinados livros, as leituras passaram a ser realizadas.

Como não conseguimos organizar o projeto para ser aplicado no segundo semestre de 2014, organizamos algumas atividades envolvendo o gênero resenha, já prevendo o desenvolvimento do projeto de letramento para o próximo ano, o que sabíamos que dependeria da disposição da futura turma 71, caso não identificássemos o interesse pelas trocas literárias, teríamos que identificar outro interesse dessa ou de outra turma para desenvolvermos um projeto de letramento envolvendo a escrita.

#### 3.3.2 O projeto de letramento na turma 71

Alinhados ao ISD (BRONCKART, 1999; 2006) o qual considera o desenvolvimento dos seres humanos se dá pela linguagem, que por sua vez é materializada nas práticas sociais por meio de gêneros textuais, e ao

entendimento de Bakhtin (2011 [1952/53]), de que a atividade humana é mediada pela linguagem, organizamos as aulas de Língua Portuguesa em um projeto de letramento, trabalhando a escrita e reescrita de resenhas a partir do seu uso social/escolar.

Ao envolver os estudantes nesta atividade – produzir resenhas para a divulgação na comunidade escolar –, propomos uma atividade colaborativa, em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender (KLEIMAN, 2005). Ao considerarmos a prática social como um dos elementos estruturadores do trabalho escolar, o ensino da produção textual pode ser ampliado para que os alunos vivenciem diferentes práticas sociais envolvendo a escrita.

No decorrer do desenvolvimento do projeto de letramento, como mencionado anteriormente, houve a necessidade de reelaborarmos o planejamento inicial. Como a pesquisa-ação envolve um replanejamento contínuo, buscamos avaliar diariamente nossas ações, através dos comentários dos alunos e do envolvimento deles nas atividades propostas.

### 3.4 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Para responder à questão da pesquisa – de que maneira a reescrita contribui para o projeto de dizer do aluno e, conseqüentemente, para o aprimoramento de sua produção escrita? – optou-se pela abordagem qualitativa pela possibilidade de atender as questões de estudo de sala de aula (GIL, 2002).

#### 3.4.1 Observação participante

Em nosso estudo, a observação participante se caracterizou de acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 177), como *natural*, pois se constituiu “[...] na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo que investiga”, e as informações dela resultantes foram registradas em um diário de campo. Nesse contexto, observamos um total de 58 aulas de 48 minutos, entre os meses de março e junho de 2015.

A observação participante é uma das técnicas aplicáveis na pesquisa-ação (GIL, 2002). Ela se caracteriza pela “[...] participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 177).

Em pesquisas qualitativas como a nossa, a observação participante é parte fundamental para a realização do estudo, sua desvantagem está no possível envolvimento do observador com o grupo e na sua dificuldade em manter a objetividade (MARCONI; LAKATOS, 2010).

### **3.4.2 Diário de campo**

Em nosso estudo, optamos por não gravar as aulas para não constranger os alunos. As notas de campo foram registradas em um caderno manuscrito e, posteriormente, reelaboradas para a recuperação de algumas impressões e acontecimentos, os quais, por vezes, não eram registrados durante as aulas, haja vista, as demandas da turma.

### **3.4.3 Entrevista semi-estruturada**

Na pesquisa-ação a entrevista, seja coletiva ou individual, é uma das técnicas adotadas para a coleta de dados (GIL, 2003). Marconi e Lakatos (2010) definem a entrevista como

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.178).

Optamos pela entrevista semi-estruturada (MARCONI; LAKATOS, 2010) por ser uma forma de explorar mais amplamente questões que poderiam surgir durante a entrevista individual com os participantes do estudo. Os alunos definidos na amostragem foram entrevistados em grupo, quase como uma roda de conversa. Optamos por não gravar as entrevistas para não os intimidar nas suas respostas.

### **3.4.4 Pesquisa documental**

A pesquisa documental é caracterizada por Marconi e Lakatos (2010, p. 157) como uma fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, que se constituem como fontes primárias, por poderem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. Para Gil (2002, p.46) a “ pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Para conhecermos um pouco sobre a trajetória escolar dos participantes de nosso estudo, analisamos o histórico escolar dos mesmos e suas fichas de matrícula.

### 3.5 DIRETRIZES PARA GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Embora na pesquisa-ação possam surgir outras variáveis a serem analisadas, optamos por um ponto de partida e em elencar algumas diretrizes de base qualitativa para a análise dos dados.

Após a confirmação da participação dos alunos na pesquisa, através da assinatura dos pais do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento (TA), foram analisadas as resenhas escritas e reescritas pelos alunos com o auxílio de um Protocolo de Reescrita<sup>15</sup> para o gênero resenha. Considerando-se o grande volume de dados produzidos ao longo da aplicação do projeto, optamos pela análise das versões produzidas – resenhas escritas e reescritas – de quatro participantes. Esses dados foram obtidos a partir das versões escritas pela aluna e pelo aluno mais velhos da sala, e das versões da aluna e do aluno mais novos da sala.

Para realizar as análises que o estudo se propôs, foram analisadas as seguintes versões das resenhas produzidas pelo aluno participante da pesquisa: a primeira produção da resenha; a segunda versão orientada pelos apontamentos no protocolo de reescrita pelo colega e a terceira, reescrita a partir dos apontamentos da professora e a versão final. Totalizando o mínimo de três versões por aluno. Com isso, pretendeu-se atingir a pluralidade e a construção conjunta com os alunos sobre o processo de escrita e reescrita na análise e no resultado do estudo.

A partir dessas considerações, o presente estudo analisou o percurso de escrita e reescrita nas resenhas produzidas pelos alunos: as modificações ocorridas na escrita e na reescrita dos alunos por meio de intervenções para o aprimoramento do projeto de dizer e da compreensão do que significa escrever um texto numa sociedade grafocêntrica.

---

<sup>15</sup> Falaremos do protocolo de reescrita no próximo capítulo.



#### 4. REVERBERAÇÕES DAS TEORIAS DE GÊNERO E DO LETRAMENTO NOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PROFESSORA/PESQUISADORA: PROJETO DE LETRAMENTO DA TURMA 71

Um projeto de letramento, como explicado, surge do interesse dos alunos, cuja realização envolve o uso da escrita, exigindo um trabalho coletivo entre professor – agente de letramento – e alunos. Para a sua realização, as suas atividades devem ser pensadas de forma que os alunos participem de práticas significativas envolvendo leitura e escrita, o que exige que o professor, como agente de letramento, mobilize estratégias de ensino menos artificializadas e mais significativas sob o ponto de vista das práticas sociais.

Junto a isso, também consideramos importante o entendimento de Schneuwly e Dolz (2004) de que os gêneros textuais orais ou escritos precisam ser aprendidos sistematicamente para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita dos alunos, mas sempre considerando a sua prática social.

Assim, para elaborarmos atividades didáticas adequadas ao projeto de letramento, “que propiciassem a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 552), elaboramos as atividades a partir do conceito de *transposição didática*<sup>16</sup> do ISD, que, segundo Machado (2006), não deve ser entendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como:

“ [...] um conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes. (MACHADO, 2009, p. 28).

---

<sup>16</sup>Estamos cientes da ressalva feita por Halté (1998) ao conceito de transposição didática, que se refere à passagem de um conceito científico para um saber a ser ensinado (CHEVALLARD, 1985). Segundo a autora, não é possível haver transposição didática do saber científico para a esfera escolar sem antes o professor o ressignificá-lo para a situação de ensino (HALTÉ, 1998).

Fundamentado na concepção social da escrita, um projeto de letramento não considera o ensino a partir da progressão dos conteúdos do mais fácil para o mais difícil, pois considera que:

Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: no trabalho com seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente (KLEIMAN, 2007, p. 11-12).

Dado esse entendimento, após identificarmos o interesse dos alunos pela leitura e pelas indicações de leitura, planejamos o projeto de letramento e elaboramos as atividades envolvendo o gênero resenha a partir de sua prática social – recomendar livros para os colegas da turma e a comunidade escolar – como eixo estruturante das atividades.

Seguindo o entendimento de Kleiman (2007), consideramos que os gêneros viabilizam a comunicação na prática social, pois segundo a autora:

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar (KLEIMAN, 2007, p. 12).

Entre as atividades propostas aos alunos, levamos para a sala de aula resenhas, com o objetivo de os alunos conhecerem melhor esse gênero textual. Entretanto, consideramos que apenas conhecê-lo não é condição suficiente para os alunos produzirem resenhas. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é necessário identificar os elementos ensináveis do gênero a ser trabalhado em sala – noções sobre o funcionamento/estrutura de uma resenha –, considerando suas

características contextuais, discursivas e linguístico/discursivas e assim produzir material didático que contribua para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e, como prevê um projeto de letramento, elaborar atividades sobre o gênero em estudo considerando a sua prática social.

Nas seções que seguem, apresentamos como foi organizado o projeto de letramento e elaboradas as atividades que tinham como foco a produção escrita de resenhas na turma 71.

#### 4.1 O GÊNERO RESENHA NO PROJETO DE LETRAMENTO DA TURMA 71

De acordo com Geraldi (2013 [1991]), ler implica acessar novas estratégias de dizer, uma vez que a “configuração textual” nunca é fixa. Para o autor, a entrada de um texto para leitura em sala de aula deve sempre responder a necessidades e também criar necessidades, que podem surgir em função do “ter o que dizer” ou das “estratégias de dizer”.

Depois de observar que os alunos estavam indicando livros aos colegas, e muitas leituras estavam sendo realizadas em função dessas sugestões, consideramos que seria significativo organizar essas trocas literárias – realizadas informalmente entre os alunos – na forma de uma *resenha*, gênero que apresenta informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outros textos com comentários e avaliações do produtor da resenha (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a).

A escolha pela resenha se justifica por ser um gênero muito utilizado em atividades acadêmicas (BALTAR et al, 2012) e por estar presente em periódicos como revistas e jornais, ou seja, é um gênero que faz parte usos reais da linguagem e ocorre em diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011 [1952/53]). As resenhas veiculadas nesses periódicos têm por objetivo informar os leitores sobre livros, filmes, peças teatrais, exposições, shows, etc (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a).

Dada a sua função e o seu uso social, o gênero resenha caracteriza-se, de acordo com a caracterização proposta por Bakhtin (2011[1952/53]), como um gênero discursivo secundário.

Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais

complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação imediata (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 263).

No estudo em questão, as ações de escrita e reescrita da resenha envolvem operações de compreensão da leitura de textos diversos (livros, filmes, jogos, etc.), de reflexão advinda dessa leitura, da organização dessas atividades<sup>17</sup> descritas em resenhas produzidas dentro do ambiente escolar, em um projeto de letramento.

Dessa forma, levar o gênero resenha para a sala de aula foi uma forma de contextualizar a produção escrita, oferecendo para o aluno um interlocutor real (GERALDI, 2013 [1991]), no caso, os colegas de sala e da comunidade escolar que irão ler suas resenhas. A divulgação das resenhas entre os colegas é importante para o envolvimento dos alunos no desenvolvimento do seu projeto de dizer, bem como na participação de práticas sociais que envolvem a escrita (KLEIMAN, 2005).

Kleiman (2007, p. 02) afirma que são os gêneros “que permitem participar de atividades letradas das quais nunca antes se participou”. A autora também considera que é na escola,

[...] agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 04).

A leitura de obras literárias em sala despertou nos alunos a vontade de compartilhar suas leituras, e é em função dessa vontade de dizer que foi proposta aos alunos a produção de resenhas, atendendo dessa forma a proposição de Geraldi (2013 [1991]), que diz que no momento da escrita

---

<sup>17</sup> O termo atividade assume duas concepções ao longo do trabalho. A primeira como atividade humana à luz do ISD e a segunda como atividade didatizada escolar.

o aluno deve “ter o que dizer” (conteúdo); “uma razão para dizer o que se tem a dizer”; e “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”.

Cuidamos para que as resenhas lidas pelos alunos ao longo do nosso estudo não fossem tomadas como modelos para suas produções, mas sim como elos na cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2011 [1952/53]). Também atentamos para que o gênero resenha fosse trabalhado em contextos reais. Tal perspectiva exigiu que selecionássemos exemplares significativos do ponto de vista social para depois o tomarmos como objeto de ensino e aprendizagem, sempre atentos para a não objetificação (GERALDI, 2010) do gênero em estudo.

#### 4.2 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Para atender os pressupostos de um projeto de letramento, organizamos as aulas em três momentos e, dentro deles, propusemos atividades direcionadas aos objetivos de cada um deles:

- 1 - Conhecendo o gênero resenha.
- 2 - Organização da leitura.
- 3 - Escrita e reescrita da resenha.

A primeira etapa do projeto consistia em levar para a sala resenhas para a leitura e abordá-las em toda a sua dimensão, considerando principalmente sua prática social, no que se refere ao suporte no qual circula a resenha<sup>18</sup>, o que remete às condições de produção e de circulação do gênero. Complementando a atividade de leitura, identificamos os elementos ensináveis da resenha e a partir deles, elaboramos atividades com base nas características contextuais, discursivas e linguísticas que questionavam as condições de produção, as marcas linguísticas e estilísticas presentes nas resenhas lidas. Também foram exploradas a alternância das vozes discursivas (BAKHTIN, 1997 [1929]) presentes no texto: a do autor do texto resenhado; a do resenhista, comentando a obra resenhada. E assim, os alunos, como agentes produtores tiveram acesso a resenhas disponíveis no arquitexto (BRONCKART, 1999) de sua comunidade verbal.

A segunda etapa das atividades ocorria em paralelo às outras duas etapas. Os alunos participavam das aulas de leitura e como forma de organizar suas impressões sobre o livro, elaboramos um “Diário de

---

<sup>18</sup> Era apresentando (circulava na sala) ao aluno o suporte original ou *print screen* e entregue a eles uma fotocópia da resenha com as atividades propostas.

Leitura” (Anexo) (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a; 2004b) com o objetivo de orientá-los nas anotações das informações necessárias para a escrita da resenha.

A última etapa prevista do projeto era a escrita e a reescrita das resenhas a partir dos estudos das aulas anteriores. Produzida a primeira versão, os colegas leriam a resenha um dos outros e apontariam no Protocolo de Reescrita (que falaremos a seguir) as possíveis fragilidades, para assim, reescreverem a resenha a partir da leitura do colega. Depois de reescrita, seria a vez da professora/pesquisadora realizar sua *leitura* das resenhas e apontar as possíveis inadequações ainda presentes no texto do aluno. Os apontamentos da professora foram feitos com o auxílio de uma legenda e de um protocolo de reescrita, e assim até a resenha estar adequada para a publicação.

Apesar de nosso estudo estar em sintonia com ISD, nossa postura teórica metodológica de ensino não segue o estudo do gênero das Sequências Didáticas do Grupo de Genebra (SD), de progressão curricular das sequências didáticas. Pelo contrário, a escolha pelo gênero resenha foi feita a partir da observação dos interesses dos alunos, como propõe um projeto de letramento.

Nossa proposta de escrita da resenha não parte de uma produção inicial do aluno, e sim, de leitura e de atividades envolvendo o gênero em estudo. Como explicado anteriormente, nossa proposta organiza-se em etapas. Partindo da leitura de resenhas considerando suas especificidades quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo e circulação (os usos da língua). Para depois, a partir “do querer falar sobre”, os alunos produzirem uma resenha atrelada a uma situação real de comunicação – a sua divulgação –, e nela aplicar os conhecimentos teóricos estudados na primeira parte do projeto. Seguindo essa organização, o trabalho de produção de textos está diretamente relacionado à leitura, tanto do ponto de vista da temática abordada quanto dos recursos linguísticos, não seguindo o planejamento de uma Sequência Didática, que parte da produção textual do aluno.

Por outro lado, na perspectiva do ISD, compreende-se texto como a materialização da ação humana. Sua produção escrita exige a compreensão das características do gênero textual (formato, partes constitutivas) no qual o texto se inscreve, do contexto (quem produz, para quem, com quais objetivos, onde, quando e por quê) e dos mecanismos da língua que podem ser utilizados adequadamente no texto em questão, sendo assim, elaboramos atividades que contemplassem essas diretrizes estabelecidas pelo ISD.

A concepção de escrita como trabalho, adotada pelo nosso estudo, considera como aponta Ruiz (2013), que a escrita admite etapas, e são estas etapas que demonstram segundo a autora, o caráter processual da escrita. Dessa forma, a reescrita passa a ser considerada como uma etapa fundamental do processo da escrita, sendo necessária sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem da produção textual.

Como explica Antunes (2013, p. 54):

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos o papel e o lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Dessa forma, para a aprimoramento do projeto de dizer do aluno e como parte da reescrita, seguimos a orientação de Geraldi (2013 [1991]) que propõe a prática de análise linguística como eixo de ensino voltado para a descrição – didática – de aspectos da língua. De acordo com Geraldi (2013 [1991], p. 189), “a análise linguística é um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como objeto. Nesse tipo de prática, há a “reflexão sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado” (GERALDI, 2013 [1991], p. 190).

A prática de análise linguística, como explica Geraldi (2013 [1991]), permite dois tipos de reflexão: a *epilinguística* – centrada no uso de recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor – e a *metalinguística* – centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos. As reflexões epilinguística e metalinguística possibilitaram a inclusão das contribuições de teorias de gênero, nas aulas de LP. Assim, o foco deixou de ser a adequação do texto às categorias gramaticais e às estruturas textuais e passa a ser categorias do texto e/ou discurso, oriundas das teorias de gênero (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 266).

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional. O estilo linguístico ou funcional são estilos de um gênero peculiar a um dado campo da atividade e da comunicação humana. Em cada campo existem e são empregados gêneros apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinada unidades composicionais: tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.

Tal proposta traz consigo uma nova orientação metodológica, e ela nos guiou nas orientações das versões produzidas pelos alunos. Como proposto por Geraldí (2013 [1991]), tomamos o texto do aluno como unidade de ensino e partimos das suas fragilidades para a orientação da sua adequação. Para isso, a cada versão produzida pelo aluno, observamos as fragilidades individuais e as gerais, pois é “apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade” (ANTUNES, 2003, p. 92), propondo assim, uma reflexão sobre o funcionamento efetivo da língua mediante a condição do texto, no caso a escrita de uma resenha, em que as noções e regras em estudo permitissem aos alunos ampliar o uso da escrita para além da escola.

Nossa atividade de prática de análise linguística tentou proporcionar ao aluno um ensino voltado para os efeitos de sentido do seu texto, com o objetivo de possibilitar a ele reflexão sobre o funcionamento da língua e o domínio das escolhas linguísticas em sua produção textual (BEZERRA; REINALDO, 2013).

### 4.3 ELABORAÇÃO DO MATERIAL DE APOIO PARA O PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS: PROTOCOLOS DE REESCRITA

Na prática de reescrita, é importante tematizar questões relativas ao texto em seu contexto, por isso a escolha de critérios a serem observados na leitura do professor é necessária (MENEGASSI, 2013; RUIZ, 2013), principalmente com alunos que ainda não reescrevem seus textos sem orientação, como é o caso dos alunos participantes do estudo, que estão no 7º ano do ensino fundamental.

Schneuwly e Dolz (2004) argumentam sobre a importância de se elaborar proposta que propicie a criação de um contexto de produção escrita em que o aluno se aproprie de “noções, técnicas e instrumentos necessários para desenvolver sua capacidade de expressão escrita em diferentes situações de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLS, 2004, p. 82). Por meio desse tipo de proposta, e através da orientação do professor, é possibilitado ao aluno perceber a escrita e a reescrita “como um processo complexo que exige reflexão e tempo para ser internalizada” (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 03).

Nesse tipo de encaminhamento, os comandos da escrita atendem às questões propostas por Geraldi (2013, [1991]), e orientam o aluno a conscientizar-se do que precisa fazer para produzir um determinado texto e não realizar uma escrita presa/moldada por modelos/exemplos, pois como afirma Marcuschi (1996, p. 13),

O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, mas sendo um processo, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores.

O foco da pesquisa é a escrita e a reescrita nas resenhas produzidas pelos alunos da turma 71, para auxiliá-los na escrita e reescrita de suas resenhas, foi elaborado um protocolo de procedimentos de reescrita para o gênero resenha. Esse protocolo, chamado aqui de protocolo de reescrita (doravante PR), foi inspirado/adaptado da lista de controle/constatação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que é composta por uma série de itens que caracterizam/estabilizam um determinado gênero em transposição didática.

Como já mencionado anteriormente, sabíamos que corríamos o risco de objetificar o gênero resenha (GERALDI, 2010), conscientes desse risco, centramos a prática de produção de resenhas a partir do seu uso social/escolar, visando à experiência do aluno em aprender a produzir conhecimento, assumindo “o seu lugar de sujeito da atividade objetivante” (GERALDI, 2010, p. 78). Orientando-se por esse entendimento, os PR foram pensados como uma forma de orientar o aluno para a reescrita da resenha a distância.

Nas seções seguintes, será descrito como foram elaborados os PR e uma legenda utilizados para os apontamentos das leituras empreendidas pelos alunos e pela professora-pesquisadora.

### 4.3.1 A elaboração dos Protocolos de reescrita

O protocolo de reescrita foi pensando como um instrumento de apoio, estabelecendo critérios que auxiliassem os alunos na reescrita de suas resenhas. Orientando-se pelos seis princípios básicos para a correção de um texto proposto por Serafini (1995), mencionados anteriormente, foram elaborados dois PR, um em que o aluno faria os apontamentos da leitura da resenha do colega, e outro dos apontamentos da leitura da professora.

No protocolo dos alunos, os critérios estabelecidos dizem respeito à adequação do texto ao gênero resenha, às questões textuais (clareza, etc.), aos aspectos superficiais do texto (ortografia, etc.) e à destinação das resenhas, no caso, a comunidade escolar. Estávamos cientes de que só seria capaz de apontar no PR as possíveis fragilidades no texto do colega, o aluno que nas aulas que antecederam a produção escrita se apropriaram do conceito de resenha e, o mais importante que se dispusesse a ser um leitor que contribuísse para o projeto de dizer do colega, e não alguém que apenas apontasse “erros”.

Figura 1 - Protocolo de Reescrita do aluno

<p><b>PROCOLO DE REESCRITA – RESENHA</b></p> <p><b>Resenha observada e resenhista:</b> _____</p> <p><b>Colaborador:</b> _____</p> <p>Orientações para a escrita e reescrita de uma resenha. Verifique se a resenha do seu colega apresenta os seguintes itens que compõem uma resenha:</p>
--

	Sim	Não
Título da resenha		
Identificação da obra: título da obra e autor		
Apresentação da obra		
Descrição do conteúdo (história)		
Destaque de parte da obra		
Qualidade da obra		
Avaliação da obra		
Recomendação da obra		
Identificação do (s) resenhista (s)		

Agora, observe se o texto está compreensível. Indique a linha em que aparecem os seguintes problemas:

Problemas	Linha
Frases incompletas	
Relação de sentido entre os parágrafos	
Uso de adjetivos e substantivos para expressar a opinião sobre o objeto resenhado	
Pontuação	
Ortografia	

Agora, observe se a resenha está adequada para o público ao qual se dirige?

SIM ( )       NÃO ( )

Caso a resposta seja NÃO, justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A resenha está adequada para a divulgação?

SIM ( )       NÃO ( )

Fonte: Material didático elaborado pela professora/pesquisadora à luz de Machado, Lousada e

Já no PR da professora, os critérios estabelecidos para a orientação do aluno na reescrita se referem aos aspectos do gênero resenha: apresentação, descrição, avaliação e recomendação. Esses apontamentos abordam a estrutura composicional, estilística e temática (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), (BRONCKART, 1999; 2006) específicas desse gênero.

Figura 2 - Protocolo de reescrita – Professora

<b>Protocolo de Reescrita – Professora</b>	
Resenha: _____	
Autor: _____ Data: _____	
<b>Avaliação</b>	
<b>Título</b>	
<b>Apresentação</b>	
<b>Descrição</b>	
<b>Avaliação</b>	
<b>Recomendação</b>	

Fonte: Material didático elaborado pela professora/pesquisadora à luz de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a).

Os apontamentos feitos no PR da professora enquadram-se na correção textual interativa identificada por RUIZ (2013).

### 4.3.2 Legenda

Como parte da estratégia metodológica foi elaborada uma legenda para auxiliar os alunos na reescrita de suas resenhas. Como mencionado anteriormente, esse tipo de correção é definido por Serafini (1995) como correção classificatória. Na legenda que propomos aos alunos foram utilizados símbolos para classificar de forma não ambígua os problemas presentes no texto.

A partir do entendimento de que a classificação deve estar adequada ao nível do aluno, a legenda foi operacionalizada a partir de questões estudadas na aula de Língua Portuguesa, de modo a não causar estranhamento e ser útil ao aluno na sua reflexão para a reescrita de sua resenha.

Figura 3 - Legenda para a reescrita

**Orientações para reescrita da versão final da resenha**

Na sua resenha há alguns símbolos indicando o que pode ser melhorado no seu texto. Preste atenção no que eles significam para você reescrever a sua resenha e, assim, fazer as adequações necessárias.

Legenda:

(...): ideia incompleta.

**kadjadnjsfnj**: eliminar ponto, vírgula, palavra, oração ou parágrafo.

(?): não entendi. Explique melhor.

(\*): usar outra palavra.

(≠): reescrever a frase ou o parágrafo.

**P**: Começar um parágrafo.

**Ajdejfnisnf**: problema na ortografia da palavra.

Fonte: Material didático elaborado pela professora/pesquisadora.

Dessa forma, nos valem do que Serafini (1995) chama de correções classificatórias (SERAFINI, 1995) e textual interativa (RUIZ, 2013) para a leitura das resenhas. As correções classificatórias foram utilizadas para indicar problemas de ordem textual, lexical e ortográfica, enquanto a correção textual-interativa para abordar problemas relacionados ao gênero resenha.



## 5. AS AULAS COMO EVENTOS DE LETRAMENTO

Como exposto no capítulo 1, destinado ao letramento, um *evento de letramento*, de acordo com Heath (2001 [1982]), é qualquer atividade em que a escrita esteja presente como parte do processo de interação, e é dessa situação concreta que emergem as *práticas de letramento*, conceito proposto por Street (1988), que considera as implicações sociais e culturais da escrita sobre as quais os eventos de letramento se instituem em diferentes espaços sociais, assumindo assim, diferentes formas e funções variadas.

A partir dos conceitos de evento de letramento (HEATH (2001 [1982]) e práticas de letramento (STREET, 1988), descrevemos neste capítulo as aulas a partir das anotações do diário de campo<sup>19</sup>, concebendo-as nesse estudo como *eventos de letramentos*, em que as atividades de leitura e escrita tentaram aproximar a *prática de letramento escolar* das práticas sociais, em que os alunos interagiram e trabalharam coletivamente a escrita, mobilizando dessa forma, diferentes tipos de conhecimento e saberes sobre a escrita.

O projeto de letramento aconteceu entre 03/03/2015 e 01/06/2015. No total, foram 26 eventos de letramento<sup>20</sup> e 58 aulas de Língua Portuguesa, além de dois no contraturno e a festa de lançamento do Blog 71 Indica!, totalizando 29 eventos de letramento.

### 5.1 O PROJETO DE LETRAMENTO

No início do ano letivo de 2015, reencontramos os alunos no 7º<sup>21</sup> ano e conhecemos os novos. Nossa dúvida era se eles ainda estariam entusiasmados ou interessados pela leitura e as trocas literárias que empreendiam no ano anterior; e se os alunos novos gostariam da dinâmica das aulas de Língua Portuguesa da nova escola.

---

<sup>19</sup> Para a análise dos dados as notas foram retextualizadas de forma abreviada dada a sua extensão e pormenorização das ações e acontecimentos dos 29 eventos de letramento.

<sup>20</sup> Ao longo das ações do projeto outros eventos de letramento ocorreram, como a atividade de revisor da resenha do colega, a escrita do convite, etc, porém como o foco de nosso estudo era a escrita e a reescrita da resenha como prática social/escolar, nos centramos nesses eventos.

<sup>21</sup> No capítulo 4, subseção 4.2.2 explicamos como o projeto de letramento surgiu na então turma 61.

As primeiras semanas de aula foram dedicadas à observação da turma e do andamento das aulas de leitura, pois não faria sentido propor um projeto de letramento se estes não apresentassem realmente um projeto de dizer. A grande surpresa foi perceber que muitos alunos perguntaram se as aulas de leitura continuariam no 7º ano. Alguns trouxeram livros que compraram ou ganharam durante as férias, mostraram à professora/pesquisadora e aos colegas, conversavam sobre eles, ou sobre outros livros lidos. A impressão foi que os alunos, de certa forma – não todos –, continuaram lendo, apesar das férias. Ficou combinado que a aula de leitura seria às quintas-feiras. Alguns demonstraram desinteresse pela aula de leitura, mas não houve resistência nesse primeiro momento em participar delas.

No decorrer das primeiras semanas, percebemos que ainda havia interesse da maioria da turma pela leitura. Mas chamou a atenção o fato de que os livros que anteriormente eram escolhidos na biblioteca escolar foram substituídos por sucessos comerciais juvenis do momento, na sua maioria de autores estrangeiros.

Após a sondagem inicial, o projeto foi apresentado aos pais e responsáveis dos alunos da turma 71 na reunião de pais da escola no dia 24/02/2015. Foi explicado a eles no que consistia a participação dos seus filhos no projeto, e que a participação deles era facultada. Depois, foram entregues a carta de esclarecimento e o TCLE para lerem com atenção e assinarem caso concordassem com a participação do filho no projeto.

Como poucos pais participaram da reunião, na aula do dia 02/03 foi apresentado o projeto e os motivos da escolha da turma 71 para o desenvolvimento do projeto. Explicamos que acreditávamos que, no ano de 2014, as aulas de leitura tinham sido muito significativas, e que gostaríamos de organizar as trocas literárias que faziam entre si, em forma de resenha, gênero que conheceram no ano anterior. Enfatizamos que eles poderiam compartilhar as leituras deles, assim como faziam com os colegas da sala, com os outros alunos da escola e que, fazendo isso, estariam realizando atividades de escrita com o objetivo de publicar as resenhas em um blog. Em seguida, as cartas de esclarecimento e os TCLE foram entregues para que eles entregassem aos pais ou responsáveis, e caso estes tivessem alguma dúvida, que procurassem a professora para dirimi-las.

Nos encontros seguintes, os alunos entregaram os termos. Os pais de 15 alunos concordaram com a participação do filho no projeto. Formalizado o aceite dos pais e responsáveis, os alunos assinaram o Termo de Assentimento. Finalizada a etapa de recolhimento das assinaturas dos termos, demos início ao projeto de letramento.

### 5.1.1 Conhecendo o gênero resenha

Para a elaboração das atividades<sup>22</sup> do projeto de letramento, consideramos que seria interessante trabalharmos com resenhas de livros da literatura brasileira ou que tematizassem produções menos comerciais, já que constatamos no retorno às aulas a preferência dos alunos por sucessos comerciais estrangeiros. Para retomarmos o conceito de resenha já trabalhado no ano de 2014, os alunos leram duas resenhas<sup>23</sup> “Livro de Clarice Lispector conta 12 lendas brasileiras para crianças”<sup>24</sup> de Morris Kachani e “Abra a roda” de Tory Oliveira.

Foi discutido com os alunos o papel do resenhista e sua profissão. Os alunos realizaram essa primeira atividade em dupla. Foi chamada a atenção para o suporte das resenhas e do público ao qual cada uma delas era destinada. Foi abordada também a questão do *autor da resenha* e do *autor da obra resenhada*. As questões foram elaboradas de modo a levar os alunos a identificarem as características prototípicas de uma resenha, atentando-se para a adequação da linguagem ao público leitor da resenha e a sua função social.

No decorrer das aulas, percebemos que os alunos estavam desestimulados, principalmente nas aulas de leitura. A partir dessa constatação, alteramos o planejamento, porque como orienta Kleiman (2007, p. 12), em um projeto de letramento a “flexibilidade é crucial”.

Na mudança do planejamento, propomos uma atividade de leitura de resenhas sobre filmes. Para isso, foram selecionadas as resenhas “Wall-e<sup>25</sup>- resenha”, por Gabriel Cruz” (2008) de um site muito acessado pelos alunos e “Animação mergulha na iminência da guerra”, animação japonesa do mesmo diretor de “A viagem de Chihiro” que os alunos assistiram no 6º ano. Foi proposto que seria realizado uma votação para a escolha do filme a que assistiriam a partir da leitura e das atividades sobre resenhas sobre os filmes em escolha. Finalizada a atividade, foi realizada

---

<sup>22</sup> Todas as atividades propostas aos alunos estão em anexo.

<sup>23</sup> As resenhas foram apresentadas aos alunos no seu suporte ou *prints screen* da página em que elas apareciam.

<sup>24</sup> A atividade em que essas resenhas foram abordadas está em anexo.

<sup>25</sup> WALL·E é um filme de animação americano de 2008 produzido pela Pixar Animation Studios e dirigido por Andrew Stanton. A história segue um robô chamado WALL·E, criado no ano 2100, para limpar a Terra coberta por lixo em um futuro distante. Ele se apaixona pela robô EVA, e a segue para o espaço em uma aventura que irá mudar seu destino e o destino da humanidade. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WALL%C2%B7E>

a votação e a animação japonesa “Castelo animado<sup>26</sup>” (2004) foi escolhida.

Para a aula/sessão de cinema, os alunos receberam uma sacola com guloseimas, numa tentativa de tornar o momento o mais agradável possível. A atividade foi desenvolvida de forma que os alunos percebessem que a partir da leitura das duas resenhas – apresentação, descrição, avaliação e recomendação dos filmes – eles escolheram o filme que assistiriam, vivenciando um uso social da resenha, apesar de ser uma atividade escolarizada. A atividade proposta depois da “sessão de cinema” voltava-se para os aspectos da abordagem do objeto, no caso o filme, para o público, os questionando sobre se o filme correspondeu às expectativas apresentadas pela resenha lida e se ela cumpriu a sua função de “guiar” o leitor na escolha do filme.

Como os alunos usam frequentemente a Internet, pesquisamos uma série de sites dedicados a resenhar livros para o público jovem e os listamos para apresentá-los no laboratório de informática da escola, mas como os computadores do laboratório estavam com problemas técnicos, foi levada para a sala de aula a lista e sugerido que eles pesquisassem estes sites nos celulares em sala e em casa com calma, atentando para possíveis ideias para a construção do blog da turma.

Finalizada a etapa de leitura do gênero, passamos para a produção das resenhas dos alunos.

### **5.1.2 As aulas de leitura**

As aulas de leitura ocorriam em paralelo com as atividades envolvendo o gênero resenha. Para organizar as leituras realizadas, entregamos o roteiro do “Diário de leitura” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a; 2004b). Os alunos foram orientados a usá-lo de forma a auxiliá-los nas suas anotações/observações/impressões/ dos livros lidos na aula de leitura para escrita da resenha. A questão da avaliação do livro foi enfatizada uma vez que é fundamental em uma resenha apresentar a opinião do resenhista.

Depois da atividade de escolher um filme a partir da leitura de resenhas, os alunos passaram a se interessar por outros objetos culturais para resenhar. Decidimos então que eles poderiam escolher um objeto do

---

<sup>26</sup> <sup>26</sup> “Castelo Animado” é uma animação japonesa do diretor Hayao Miyazaki, produzida pelos estúdios Ghibli, de 2004. A história é baseada no livro *Howl's Moving Castle*, da escritora inglesa Diana Wynne Jones. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Howl\\_no\\_Ugoku\\_Shiro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Howl_no_Ugoku_Shiro)

interesse deles para resenhar como filmes, jogos, CDs, gibis, etc. Eles gostaram da ideia e nas aulas seguintes trouxeram os seus objetos para sala.

Mais uma vez o planejamento das aulas foi alterado. O desafio agora era fazer com que os alunos adaptassem as orientações do “Diário de leitura” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a; 2004b) para o novo objeto a ser resenhado. A aula de leitura não era mais de leitura, com tantos itens “proibidos” circulando livremente pela sala de aula, os alunos se ocuparam de conversar sobre os objetos, trocar informações, opinar e conhecer coisas que não eram do seu convívio. Ao observarmos os alunos conversando animadamente, optamos por não interferir e deixá-los livres. Embora a aula prevista não tenha acontecido conforme o planejado, ela foi muito significativa, pois a conversa sobre o objeto já era uma forma de os alunos organizarem as informações sobre ele.

Conscientes que deixamos os alunos livres para escolherem seus objetos, entendendo que era o seu projeto de dizer, nos surpreendemos ao constatarmos que a maioria dessas escolhas eram determinadas pela sociedade de consumo, mas preferimos não interferir nas suas escolhas, pois como a troca foi proposta por nós, entendemos que seria injusto com eles, depois de toda a animação por escrever sobre o que realmente queriam, retomarmos a proposta inicial.

Talvez tenhamos falhado ao não prever esse tipo de situação, porém consideramos que em um projeto de letramento “uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário (nesse caso, o aluno) e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte” (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 34), ou seja, nosso projeto atendia aos interesses dos alunos.

Depois de finalizada esta etapa, estas aulas passaram a ser usadas para abordar as dúvidas e orientações para escrita e reescrita das resenhas, para o planejamento da construção do blog e a preparação da festa de lançamento. Foi em uma dessas aulas que foi proposta a escolha do nome do blog e a sua votação. Também foram decididos com a turma o melhor dia da semana para os pais participarem da festa de lançamento do blog, quem seriam os convidados de honra e o cardápio do evento.

### **5.1.3 Escrita e reescrita da resenha: a construção do projeto de dizer do aluno**

Cientes de que produzir texto leva tempo e é trabalhoso, organizamos a proposta de trabalho de escrita em etapas, as quais permitissem aos alunos fazerem as adequações de seu texto, à medida que interagissem com o próprio texto, o colega e a professora/pesquisadora, “internalizando as informações referentes a esse processo, encarando o ato de produzir textos como um trabalho complexo, vinculado aos contextos de uso em que a escrita se faz presente” (MOTENARI; MENEGASSI, 2013, p. 222).

Após as atividades sobre a resenha serem concluídas, demos início ao processo de escrita das resenhas, que teve início no dia 16/04/2015 e foi finalizado em 28/05/2015. Além das explicações em sala, entregamos um roteiro para a produção textual (em anexo). Aliados a isso, a professora/pesquisadora, como leitora/escritora mais experiente, sempre se mostrou disponível aos alunos nas suas dúvidas, haja vista que a aprendizagem acontece na interação.

Chamamos a atenção dos alunos quanto ao objetivo daquela atividade, que era a divulgação da resenha no blog e que para isso era preciso aprimorar o texto através da reescrita até este estar adequado para a publicação. Reiteramos que eles não estavam escrevendo para a professora, mas para os seus futuros leitores, dessa forma quanto melhor escrita fosse a resenha, mais influenciariam o leitor a ler, a jogar, a ouvir ou assistir o objeto resenhado. Para iniciar a escrita da primeira versão, lembramos aos alunos que resenha deveria ser escrita de modo que o leitor se interessasse em conhecer o objeto resenhado.

A produção da primeira versão foi a mais trabalhosa, muitos alunos não organizaram suas anotações no “Diário de leitura”, apesar de todos os apelos e orientações da professora/pesquisadora, o que dificultou o seu auxílio, pois como não conhecia detalhadamente todos os objetos, era preciso muitas vezes recorrer aos colegas para saber determinadas informações e assim ajudar na escrita da resenha.

A professora/pesquisadora começou a se valer da sua falta de informações sobre jogos, filmes, gibis, etc. e passou a se posicionar como uma futura leitora do blog, fazendo perguntas que pudessem orientar o aluno nas informações que seriam relevantes para a resenha. Ao responderem tais questionamentos, ela fazia com que percebessem que essas informações eram importantes para o seu futuro leitor conhecer melhor o objeto resenhado.

Depois da escrita da 1ª versão, os alunos receberam a resenha de um colega e o PR. Foi explicado para eles como a atividade iria ser realizada e os itens do PR. Chamamos a atenção para o fato de que eles não deveriam se posicionar diante da resenha do colega para apenas identificar *erros*, mas sim para contribuir com o aprimoramento do texto. Nesta etapa, os alunos demonstraram entender a proposta, mas não tinham segurança quanto às suas considerações sobre o texto do colega, e assim diante de todas as fragilidades da resenha ou dúvidas solicitavam o aval da professora/pesquisadora, que os atendia na medida do possível.

Finalizada esta etapa, a professora/pesquisadora identificou as fragilidades na execução do projeto de dizer no que dizia respeito à textualização e à adequação do gênero, então organizamos um roteiro para abordá-los em sala. A leitura da professora identificou fragilidades no estilo composicional da resenha, principalmente a falta da *avaliação* e da *recomendação*. Ainda neste aspecto, foi explicado que esses itens deveriam ser separados na resenha em parágrafos, que foi outro ponto problemático. Quanto à textualização, foi chamada a atenção para o emprego da letra maiúscula, uso do *oque*, *denovo*, *apartir*; o emprego de *mas* e *mais* e para as marcas de oralidade como “*pra*” e abreviações muito utilizadas por eles nas redes sociais.

Durante a explicação desses itens os alunos identificaram tais problemas nas suas resenhas, problemas esses que o aluno colaborador não havia apontado no PR por não os considerar como “erros”. Em meio às risadas, refletiram sobre o porquê do uso do *oque* e justificaram que grafavam *oque* por aparecer dessa maneira nas redes sociais, e como todos escreviam desse modo, logo essa era a grafia “correta”. Conversamos sobre a responsabilidade deles como resenhistas sobre as informações do objeto resenhado e com a adequação da linguagem, uma vez que as resenhas iriam circular na Internet e eles tinham um compromisso não com a professora, mas com seus futuros leitores.

A 1ª versão da resenha foi entregue juntamente com o PR e com os apontamentos do colega. Após lerem as considerações, foram orientados para que a reescrita da resenha fosse realizada a partir desses apontamentos e das orientações da professora. Nesse momento, alguns alunos estavam finalizando a 1ª versão, enquanto outros já estavam fazendo as considerações no PR. Como nem todos estavam na mesma etapa, as orientações aos alunos complicaram-se, além disso, enquanto a professora/pesquisadora atendia um colega, alguns se dispersavam e não escreviam. Dada essa dificuldade, foi acordado um encontro no contraturno.

Na reescrita, a partir dos apontamentos do colega no PR, os alunos foram orientados a procurar o colega/colaborador em caso de dúvida. A interação entre eles foi interessante. Muitos questionavam os apontamentos e queriam esclarecer que eles estavam errados e tentavam mostrar ao colega que a sua resenha estava estruturada como devia e que seu texto, ao contrário do que afirmava o colega, estava muito claro para o leitor. Em embates mais acalorados a professora/pesquisadora intervinha e esclarecia as dúvidas.

Entregues as resenhas reescritas a partir do PR do aluno, foi a vez da professora/pesquisadora fazer a sua leitura. Para isso foi usado o PR da professora abordando o estilo composicional da resenha – título, apresentação, descrição, avaliação e recomendação – e a legenda para indicar as fragilidades na textualização. Após a explicação desses dois itens, os alunos foram orientados a encontrar outras formas de nomear o objeto resenhado ou utilizar pronomes para fazer remissão a eles. Também foi explicado que não era necessário utilizar as expressões do tipo “eu acho” ou “eu recomendo” para avaliar e recomendar o objeto, que se valessem de outras formas de dizer, exemplificadas em sala. A partir dessa orientação se intensificaram os pedidos de “como eu posso dizer isso”.

Os alunos foram lembrados mais uma vez para a adequação da resenha para o futuro leitor e que antes de iniciarem a reescrita, prestassem atenção nas orientações do PR e nas indicações da legenda no texto. Caso ficassem em dúvida, deveriam dirigir-se à professora/pesquisadora para elucidar as dúvidas para depois iniciarem a reescrita do texto. Foi explicado novamente que a função da professora/pesquisadora era ajudá-los no aprimoramento do seu texto e que só iriam parar de reescrever quando a resenha estivesse adequada para publicação, e que eles receberiam nota por todo o processo de escrita e reescrita (GERALDI, 2013[1991]).

Para os alunos que estavam escrevendo resenhas sobre jogos, a professora/pesquisadora chamou a atenção de que apesar de serem jogos, as informações sobre o criador e ano de lançamento deveriam constar na resenha, assim como o objetivo do jogo, o seu design, qual a sua plataforma, quantos jogadores, qual a sua história, estratégias, como jogar, etc. eram todas informações necessárias para o leitor da resenha, que deveriam aparecer na *apresentação* e na *descrição* da resenha.

Ao fim da reescrita da 3ª versão, a professora fez uma nova leitura, para a reescrita da versão final. No planejamento constava que a revisão ortográfica seria realizada no momento da digitalização das resenhas para a publicação, mas nesse momento o laboratório de informática não

possuía condições de atender a demanda da sala. A professora então fez um mapeamento dos problemas ortográficos e fez uma lista com essas palavras e entregou para os alunos identificarem as possíveis inadequações e reescreverem a palavra conforme aparecesse na lista.

Depois dessa última revisão, a professora ficou responsável pela digitalização das resenhas e pela criação e publicação delas no blog da turma. Como já mencionado, a participação dos alunos nesta última etapa não foi possível pela falta de manutenção e de computadores na sala de informática da escola.

### **5.1.3.1 Eventos de letramento no contraturno**

As aulas no contraturno aconteceram devido à grande dificuldade de atender a todos os alunos no período regular da aula. O professor de geografia cedeu algumas aulas para a escrita da resenha, mas ainda não foram suficientes para a professora/pesquisadora orientar todos os alunos no período da aula.

Foram realizados dois encontros. Participaram deles os alunos<sup>27</sup> que os pais concordaram com a participação no estudo. Com o número reduzido de alunos foi possível atender a todos. Os encontros aconteceram em dois momentos importantes para a reescrita: a partir do PR do aluno e a partir do PR da professora.

Os alunos que finalizaram sua escrita nesses encontros atuavam como “auxiliares” dos colegas na aula regular. O interessante desse processo é que antes de orientar o colega, o aluno recorria ao material de apoio ou à sua própria resenha, e em caso mais complicado questionavam a professora/pesquisadora sobre o problema e depois explicavam para o colega. Tal atitude demonstrava que o aluno já estava familiarizado com o gênero, identificava as fragilidades do texto do colega e sabia localizar a resposta no material de apoio e se não desse conta do problema, recorria à professora/pesquisadora.

Alguns alunos reescreveram o texto mais vezes que outros. Cada um a seu tempo.

---

<sup>27</sup> Por eles já terem autorização para participação no projeto.

## 5.2 CONCLUSÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO: LANÇAMENTO DO BLOG 71 Indica! PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Finalizadas as etapas de escrita e reescrita da resenha, a professora apresentou o *layout* do blog **71 Indica!**<sup>28</sup> para os alunos através de um *tablet*. Além dos pais e familiares, os alunos escolheram os convidados de honra do evento de lançamento do blog. Os convites (em anexo) foram planejados pelos alunos e pela professora/pesquisadora. Alguns dias antes da festa, os convites foram distribuídos para os alunos entregarem aos pais e em sala eles se dividiram na tarefa de entregá-los aos seus convidados de honra, para isso, dividiram-se em grupos que entregaram os convites para os convidados.

A organização da festa foi dividida entre os alunos e a professora/pesquisadora. Os alunos se dividiram entre a limpeza, a decoração da sala e a feitura das lembrancinhas com o *link* do blog para os convidados o acessarem.

Durante a festa, os alunos ficaram responsáveis por recepcionar e servir os seus convidados que chegavam, enquanto a professora apresentava o projeto às famílias presentes. Os alunos também apresentavam aos seus responsáveis a sua resenha no mural organizado por eles. Quando todos estavam presentes, os diretores falaram sobre o projeto, em seguida a professora explicou em que consistia o trabalho, da participação dos alunos e das etapas envolvidas até o resultado final apresentado à comunidade naquela noite.

E assim, ao compartilhar com os colegas e a comunidade escolar as resenhas produzidas na aula de Língua Portuguesa, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas preferências – a minha e a do outro –; partilhar opiniões e ideias acerca do objeto resenhado, comparar interpretações e articular argumentos que sustentem um ponto de vista para ser apresentado a um leitor real.

Foi uma noite muito agradável, em que os alunos pareciam felizes e orgulhosos de apresentar o resultado de tanta escrita à família. Pareceu que naquele momento eles compreenderam o porquê de reescrever tantas vezes o seu texto. Percebemos que foi na última etapa do projeto, a sua apresentação para a comunidade escolar e a circulação das resenhas através do blog, que os alunos entenderam que a escrita é trabalho e a reescrita é parte do processo de escrita. Isso fica evidente nos comentários

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://71indica.blogspot.com.br/>

escritos que fizeram sobre o projeto no dia seguinte à festa de lançamento do blog.

*“Eu melhorei na escrita e eu gostei de fazer esse trabalho de reescrita, mas dá bastante trabalho, mas no final se torna legal. ” (MM.)*

*“Eu gostei bastante pois aprendi coisas novas, e aprendi a escrever melhor. Percebi que depois que comecei a fazer, melhorei meu vocabulário e consegui me expressar melhor em redações, textos, etc. Eu gostei bastante de publicar no blog porque foi uma atividade diferente. ” (LP)*

*“Com essa atividade eu aprendi algumas coisas e uma delas é que sempre se pode melhorar um texto. Essa atividade foi muito legal, um pouco cansativa, mas também foi muito divertida e eu pretendo melhorar a minha escrita e eu espero que se repita atividades como esta. ” (AK)*

*“Eu adorei fazer a resenha porque tinha comida, mas eu gostei porque eu pude falar de um jogo que eu gosto para o público e eu acabei sabendo mais do jogo e eu sei que muitas pessoas vão jogar. ” (PL.)*

*“Foi bom, apesar de cansativo. Tantas folhas que eu reescrevi, tantos ‘não, melhora’ que eu ouvi. Melhorou em minha escrita e no meu modo de pensar também, não gostava de ler, agora estou gostando pouco a pouco, pois sei que não é só para mim e sim para o público e os professores que irei escrever. Gostei muito da experiência de criar um blog. Gostei de tudo também. ” (AS.)*

*“Desde a 1ª resenha fomos todos incentivados a dar o nosso melhor. Já na terceira resenha estávamos melhor com argumentos e ideias, aí que surgiu a ideia de um blog, decidimos que o nome seria “71 Indica”. Já na 5ª e última resenha todos estávamos preparados, já com menos erros e mais argumentos ainda, sentimos que estávamos preparados. Só teve uma pessoa até aqui que nos motivou, nos corrigiu, nos preparou, e cuidou de tudo sozinha, obrigada professora” (DM.)*

A seguir serão descritos e analisados os dados gerados neste projeto de letramento.

## 6. O PERCURSO DE ESCRITA E REESCRITA DOS ALUNOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os dados gerados neste estudo são importantes indícios do percurso de escrita e reescrita do qual os alunos participantes deste estudo foram se constituindo e se modificando na complexa relação entre eles, sujeitos singulares, e a linguagem.

Nesta sessão, procedemos à análise dos dados gerados relacionados à questão central da pesquisa, qual seja, *em que medida a reescrita pode contribuir para a assunção e o desenvolvimento do projeto de dizer do aluno e, conseqüentemente, para o aprimoramento de sua produção escrita?*, e seus desdobramentos para atender ao objetivo desse estudo que é *depreender o percurso da escrita e da reescrita em resenhas produzidas por alunos do 7º ano de uma escola estadual auxiliados por um protocolo de procedimento de reescrita*.

Valendo-se dos estudos do letramento (KLEIMAN, 1995; 2007; 2009) e dos estudos da linguagem (BAKHTIN, 2011 [1952/53]; BRONCKART, 1999; 2006; GERALDI, 2013 [1991]; MENEGASSI, 2013) como orientação para a análise dos dados gerados, será depreendido o percurso da escrita e reescrita e, assim, se a cada reescrita da resenha o aluno se apropriou da estrutura/esquema temático do gênero resenha, de que forma ampliou o seu domínio da língua escrita, e conseqüentemente, depreender o desenvolvimento do projeto de dizer do aluno.

Os dados gerados serão analisados a partir das seguintes diretrizes, as quais convergem com a questão e os objetivos de pesquisa:

- ✓ Caracterização da produção textual escrita dos alunos participantes deste estudo desenvolvidas a partir de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2009).
- ✓ Depreender e descrever analiticamente as alterações ocorridas na resenha em função dos apontamentos no PR realizadas pelo colega;
- ✓ Depreender e descrever analiticamente as alterações ocorridas na resenha em função dos apontamentos e orientações realizados pela professora/pesquisadora no PR.

A seguir descreveremos o percurso de escrita e reescrita das versões dos quatro participantes da pesquisa.

## 6.1 PEDRO

Pedro é o aluno mais novo entre os meninos que os pais consentiram com a participação no estudo. Não foi aluno da professora no ano anterior. Na entrevista contou que sempre estudou no colégio e que aprendeu a escrever no 3º ano. De acordo com as suas notas no histórico escolar, não teve problemas na disciplina de Língua Portuguesa. Seu pai é construtor e cursou o ensino médio e sua mãe é policial e no momento cursa a faculdade de Direito, por isso a vê sempre lendo e escrevendo em casa. Tem uma irmã que está cursando o 3º ano do Ensino Médio.

Suas práticas de leitura e escrita fora da escola são em função de jogos on-line e participação em redes sociais. Explicou que quando está jogando conversa com outros jogadores on-line e faz comentários nas redes sociais. Contou que não costuma reescrever seus textos na Internet por não “escrever errado”.

No estudo, depois que foi sugerida a troca de objeto para resenhar, trocou o livro que estava lendo pelo jogo para computadores *Point Blank*. Durante o trabalho de escrita e reescrita sua dificuldade foi em selecionar o que dizer sobre o jogo, pois achava que os futuros leitores compartilhavam das mesmas informações que ele. Solicitou a ajuda da professora/pesquisadora algumas vezes e que soube pelos colegas que a sua irmã mais velha o ajudou em casa a organizar as informações mais específicas sobre o jogo para incluir na resenha.

Em sua avaliação sobre o projeto escreveu que:

*Com 4 versões da resenha fui melhorando minha escrita, pois na primeira versão errei várias coisas só tinha feito 4 linhas. Na segunda fui melhorando, já tinha feito mais de 8 linhas e assim fui imaginando mais e mais.*

A seguir descrevemos o seu percurso de escrita e reescrita da resenha.

### 6.1.1 Primeira versão da resenha

A primeira versão do aluno contava com quatro linhas escritas em que atendia minimamente a estrutura composicional de uma resenha: o autor explica o que é o objeto resenhado, apresenta uma característica do jogo, informa o ano de lançamento e os criadores do jogo.

Figura 4 - 1ª versão

RESENHA (1º Versão)

Pomt Blomk

01. Pomt Blomk: é um jogo de tiro  
 02. (FPS) que estimula a pensamento  
 03. contra Polícia e ladrão, foi criado  
 04. em 2011 pela empresa "epeto online"  
 05

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Dadas essas informações, acreditamos que o aluno a partir das atividades realizadas em sala sobre o gênero resenha compreendeu quais são as suas principais características. Quando questionado se ele não tinha mais nada a escrever sobre o jogo, ele argumentou que as informações contidas na sua resenha eram suficientes.

### 6.1.2 O protocolo de reescrita: o olhar do outro na escrita

No protocolo, o colega aponta que na resenha não constam a avaliação e a recomendação da obra, e nem a identificação do autor.

Não fez nenhum apontamento na parte destinada aos aspectos textuais e considerou que a resenha estava adequada para o público e publicação. Notadamente não havia problemas de textualização e o colaborador identificou os elementos que faltavam na resenha, porém não considerou que isso impedisse a publicação da resenha.

### 6.1.3 A reescrita a partir do protocolo: reescrevendo a partir das indicações do colega

Figura 5 - 2ª Versão (Resenha reescrita)

RESENHA REESCRITA Point Blank 23/10

01. Point Blank é um jogo de Tiro  
 02. (FPS) que estimula os pensamentos  
 03. contra Polícia e ladrão, foi criado  
 04. em 2010 pela empresa 'zepto-  
 05. omgame', e o objetivo é bratar  
 06. 'cash, que significa dinheiro para  
 07. matar os inimigos com mais  
 08. facilidade e com o melhor  
 09. desempenho.  
 10. Eu recomendo para quem gosta  
 11. de jogar jogos de tiro.  
 12.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Na reescrita, o aluno atende a indicação do PR de que não constava na resenha a *recomendação*, mas ainda não atende a falta da sua *avaliação*. Além das orientações da professora, Pedro também consultou a aluna Joana, principalmente na reescrita a partir do PR. A parte em que se refere ao objetivo do jogo é uma resposta a um questionamento da professora/pesquisadora em um momento de interação sobre qual seria o objetivo do jogador e que tal informação precisaria aparecer em uma resenha sobre jogo.

#### 6.1.4 A leitura da professora: protocolo de reescrita e legenda

No protocolo, a professora solicita ao aluno que retome as orientações sobre a resenha para a reescrita. Na parte da *apresentação* explica que é preciso informar ao futuro leitor as especificidades desse jogo e explicar o que significa a sigla EPS. Na *descrição*, solicita que o jogo seja detalhado (participantes, fases, dificuldades, design, etc.) e depois elabore um resumo sobre o jogo. A *avaliação* ainda não aparece na resenha e na *recomendação* solicita a indicação do público para o qual o jogo é recomendado, quais os motivos para se jogar e onde é possível encontrar esse jogo.

Figura 6 - Leitura da professora com as indicações da legenda

RESENHA REESCRITA Point Blank 23/14

01. Point Blank é um jogo de tiro  
 02. (FPS) que ~~(#)~~ estimula os pensamentos  
 03. contra Polícia e ladrão, foi criado  
 04. em 2010 pela empresa Zepeto-  
 05. ongame, ~~(#)~~ o objetivo é bratar  
 06. "cash" que significa dinheiro para  
 07. matar os inimigos com mais  
 08. facilidade e com o melhor  
 09. desempenho.  
 10. Eu recomendo para quem gosta  
 11. de jogar jogos de tiro.  
 12.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora

Na legenda a professora solicita que o aluno reveja a parte “estimula os pensamentos contra Polícia e ladrão” e reescreva de outra forma. Também solicita um novo parágrafo (P) e que acrescente informações ao “objetivo” e “cash”.

### 6.1.5 A reescrita a partir das orientações da professora/pesquisadora

Figura 7 - 3ª Versão (Resenha reescrita)

2ª - Resenha Reescrita Paint. Blant

01. Paint Blant é um jogo online de tiro  
 02. lançado em 2010 pela "Zepito Game".  
 03. Para jogar é preciso de 1 a 16 jogadores  
 04. divididos em duas equipes que lutam  
 05. em diversos cenários. Porto Arabia, Sand-  
 06. storm e L. ville, etc). O objetivo do jogo  
 07. é eliminar os adversários usando  
 08. uma arma, quem eliminar mais parti-  
 09. cipantes vence.

10. Paint Blant é um jogo de estratégia  
 11. que exige agilidade e atenção do jogo-  
 12. hor.

13. Por ser um jogo online é possível  
 14. jogar com jogadores de varios países,  
 15. é o melhor e é grátis e você não precisa  
 16. de dos melhores computadores para  
 17. jogar.

18. O jogo é indicado para maiores  
 19. de 18 anos, mas todo mundo joga.  
 20. Eu recomendo para quem gosta  
 21. de jogo de tiro, você encontra ele  
 22. no site: [WWW.Pb.ongame.com.br](http://WWW.Pb.ongame.com.br)

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

A partir das orientações, o aluno organizou as informações em parágrafos. Detalhou na introdução o tipo de plataforma do jogo, a empresa que o desenvolveu e o ano de seu lançamento. Também atendeu as orientações para a inclusão da avaliação e do detalhamento da recomendação, acrescentando a informação do site do jogo.

Além de seguir as orientações do PR e da legenda, explicando a sigla EPS e complementando as informações, o aluno solicitou à professora/pesquisadora para que explicasse melhor quais informações

precisava citar na sua resenha e pediu sugestões de “como eu digo isso?”; sendo atendido. Um aspecto não considerado pelo aluno, apesar da orientação em sala, foi o emprego da expressão “eu recomendo”, que o aluno optou por não alterar.

### 6.1.6 Reescrita da versão final: a publicação

Na revisão final, o aluno conseguiu identificar algumas das palavras em desacordo com a ortografia, mas como não foi possível que ele digitasse sua resenha, a professora fez as adequações necessárias para a publicação. A decisão de considerá-la adequada foi tomada pelo aluno e pela professora/pesquisadora, considerando que a cada reescrita o aluno atendeu as orientações e o texto se configurou em uma resenha.

Figura 8 - Versão final da resenha

RESENHA - VERSÃO FINAL Point Blank Data: \_\_\_\_\_

01. Point Blank é um jogo online de  
 02. estratégia em tempo real desenvolvido  
 03. pela desenvolvedora independente e gratuita de  
 04. estratégia online em tempo real  
 05. Point Blank é um jogo online de  
 06. estratégia em tempo real desenvolvido  
 07. pela desenvolvedora independente e gratuita de  
 08. estratégia online em tempo real  
 09. Point Blank é um jogo online de  
 10. estratégia em tempo real desenvolvido  
 11. pela desenvolvedora independente e gratuita de  
 12. estratégia online em tempo real  
 13. Point Blank é um jogo online de  
 14. estratégia em tempo real desenvolvido  
 pela desenvolvedora independente e gratuita de  
 estratégia online em tempo real

15. "É possível jogar on-line e possível
16. jogar com jogadores de vários países,
17. milhões, e você não precisa dos melhores
18. computadores para jogar.
19. É indicado para maiores de 18 anos,
20. mas todo mundo joga.
21. Eu recomendo para quem gosta de jogo de tiro. Você encontra o jogo
22. no site: <http://pb.ongame.com.br/>.
- 23.
- 24.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Figura 9 - Resenha publicada no blog 71 Indica!

### "Point Blank"

"Point Blank" é um jogo on-line de tiro lançado em 2010 pela produtora Zepetto ongame. Para jogar é preciso que os jogadores (1 à 16) se dividam em duas equipes, que lutam em diversos cenários, por exemplo: Porto Akaba, Sand Storm, Lux Vilee, etc.

O objetivo do jogo é eliminar os adversários usando uma arma. Quem eliminar mais adversários, vence.

"Point Blank" é um jogo de estratégia que exige agilidade e atenção do jogador. Por ser um jogo on-line é possível jogar com jogadores de vários países, e o melhor, é grátis e você não precisa dos melhores computadores para jogar.

O jogo é indicado para maiores de 18 anos, mas todo mundo joga.

Eu recomendo "Ponte Blank" para quem gosta de jogo de tiro. Você encontra o jogo no site: <http://pb.ongame.com.br/>.



Fonte: <http://71indica.blogspot.com.br/2015/05/point-blank.html>

## 6.2 CLARA

É a aluna mais nova da turma, completou 11 anos em 2015 e está abaixo da média de idade do restante da sala, que gira em torno de 12 a

13 anos. Natural de Ananindeua, no Pará, contou que aprendeu a escrever quando tinha 5 anos em uma escola particular que frequentou durante um ano. Depois, passou a estudar em escolas públicas. Mora com a mãe, o padrasto e irmão. Sua mãe possui o ensino médio, mas não soube informar qual a profissão dela e que ela lê a bíblia sempre que tem algum problema.

No seu histórico escolar não constava onde estudou no ano de 2013, o que foi informado na entrevista. Em 2013 cursou o 5º ano em uma escola municipal de São José, depois retornou a Ananindeua para morar com o pai e lá, em 2014 cursou o 6º ano. Este é o seu primeiro ano no colégio. Muito tímida, disse preferir sua antiga escola e, mais ainda, viver com seu pai no Pará.

Atualmente, ela frequenta um curso de computação e suas práticas de leitura e escrita fora da escola são voltadas para o curso e para a leitura de livros.

Ela resenhou o livro “Lua nova” de Stephenie Meyer (2009) e, quando sugerida a troca de objeto, manteve sua escolha. Apresentou certa dificuldade no trabalho de escrita e reescrita, principalmente na compreensão das orientações dos PR. Muito tímida, não solicitava orientação e todas as interações partiram da professora/pesquisadora. A seguir detalhamos o percurso da escrita e reescrita de Clara.

### **6.2.1 Primeira versão da resenha**

Na sua primeira versão, a aluna apenas copiou informações sobre a autora do livro e sua vendagem. Não havia ligação entre os dois parágrafos do seu texto e as informações estavam soltas. Ficou claro que a aluna não havia se apropriado do conceito de resenha e nem de seu estilo composicional. Durante as atividades de reconhecimento do gênero, a professora/pesquisadora sempre a orientou mesmo não sendo solicitada.

## Figura 10 - 1ª Versão

RESENHA (1ª Versão)

LUÀ NOVA

01. autora = STEPHÉNE MEYER
02. ela se formou-se em literatura inglesa na Brigham
03. Young University. Depois da publicação de
04. Crepúsculo, seu primeiro romance, os liceíst
05. os americanos a apontaram como "a mais
06. promissora autora estreando de ano de
07. 2005" (Publicistas Weekly). com a repercussão
08. da série, foi considerada, em edição espe-
09. cial da revista Time, uma das cem pes-
10. soas mais influentes do mundo. A autora
11. mora com o marido e os três filhos na Ari-
12. zona.
13. **Titulo original = New Moon**
14. O livro Lua Nova 2 ed. É a série crepúsculo
15. foi vendido mais de 77 milhões de exemplares
16. em todo o mundo e além disso é muito
17. legal que vai deixar você com fome

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

### 6.2.2 O protocolo de reescrita: o olhar do outro na escrita

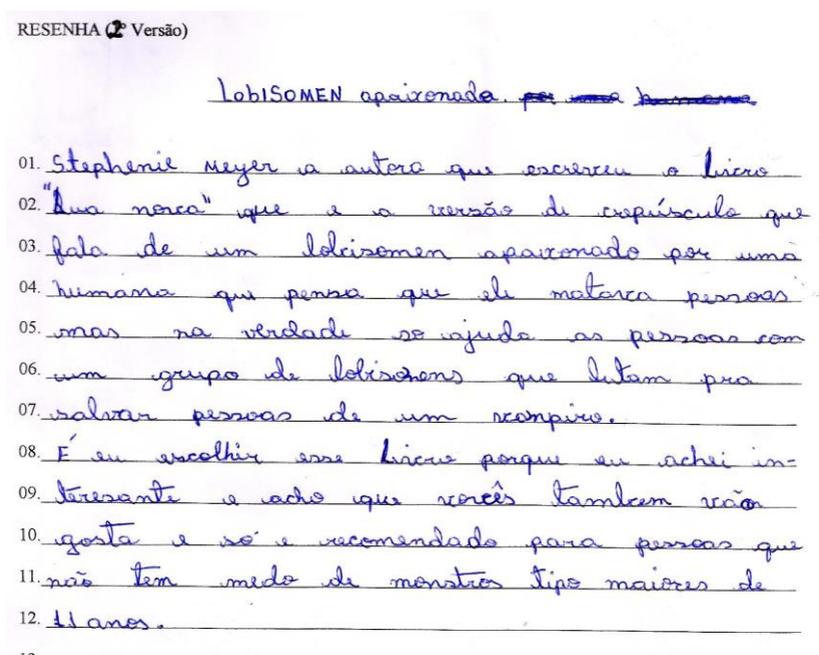
A colega apontou no protocolo que o texto da colega não se caracteriza como uma resenha por não conter as partes características do gênero, não estando adequada para o público e nem para publicação, e justifica sua avaliação explicando que a colega "copiou a sinopse do livro". Na parte destinada a textualização ela indica as linhas em que há palavras em desacordo ortográfico.

Antes de finalizar suas indicações no protocolo, a aluna solicitou orientação da professora/pesquisadora para saber se estavam corretos seus apontamentos. Após conversar sobre a resenha da colega, a professora/pesquisadora sugeriu que ela orientasse a colega para a reescrita de uma nova primeira versão, uma vez que o primeiro texto

apresentado por Clara não era uma resenha. A aluna concordou em ajudar a colega e assim o fez.

A professora/pesquisadora explicou novamente para a aluna o que é uma resenha, retomou as que foram lidas em sala, fez algumas perguntas sobre o livro e algumas sugestões de como iniciar sua escrita. Para auxiliar a colega na escrita da primeira versão da resenha, a aluna solicitou a ajuda de outras alunas que já haviam lido o livro “Lua Nova”. Mesmo tímida, a aluna aceitou a colaboração da colega e reescreveu sua primeira versão.

Figura 11 - 1ª Versão (reescrita)



Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Nesta 1ª versão percebemos o texto mais próximo da configuração de uma resenha e a aluna não recorreu à cópia das informações sobre o livro. Também observamos a influência da colega na mudança do título da resenha que faz referência ao conteúdo do livro. O texto foi estruturado em um único parágrafo e as informações ainda não estavam claras para o leitor.

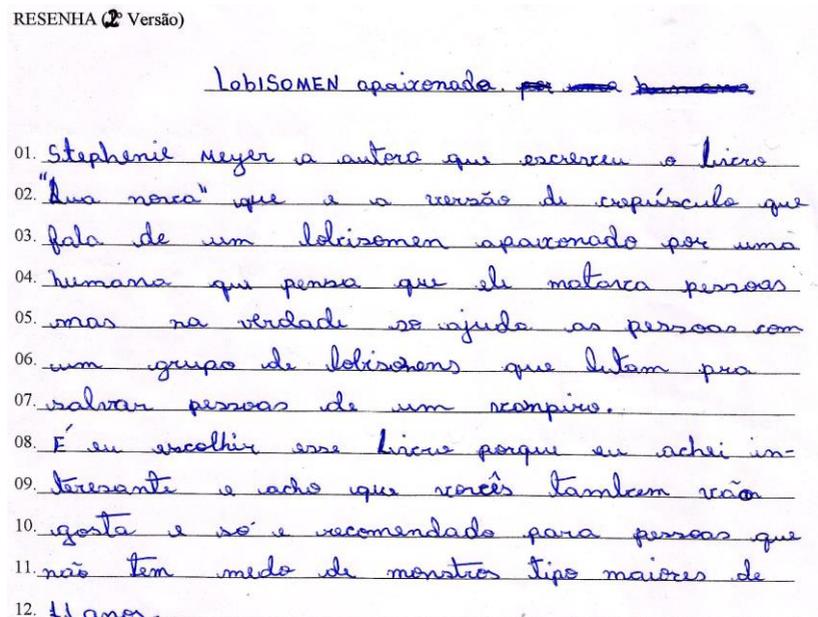
A colega/colaboradora fez outra leitura da resenha e questionou a professora/pesquisadora sobre como apontar no PR que Clara atendeu parcialmente a *apresentação, descrição e destaque da obra*. A docente pergunta o porquê dessa consideração e ela explica que faltam informações para o leitor e também não há clareza na escrita. Para a resolução do problema dos apontamentos, ela mesma sugere que irá marcar SIM e NÃO no PR. No PR também há indicação da falta da *avaliação* da obra, a colega/colaboradora considera que esta versão está adequada para o público, entretanto não está pronta para a publicação.

Constatamos que a colega/colaboradora se apropriou do conceito de resenha e o utilizou para fazer os apontamentos e a orientação para Clara, colaborando dessa forma para escrita desta.

### **6.2.3 A reescrita a partir do protocolo: reescrevendo a partir das indicações do colega**

A 2ª versão tentou atender as indicações da colega, mas ainda faltavam informações sobre o livro. A professora/pesquisadora conversou novamente sobre o livro com a aluna, objetivando que dessa forma ela elaborasse para si o que representa a história desse livro.

Figura 12 - 2ª Versão reescrita



Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

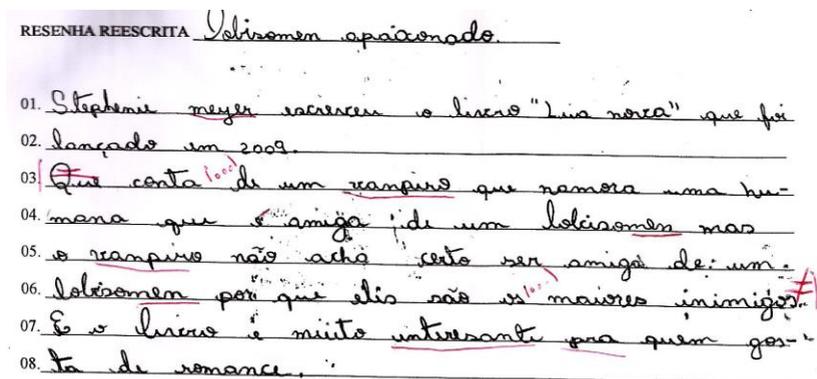
Quanto à textualização, os parágrafos ainda não estavam demarcados, mas o texto estava mais claro para o leitor. Havia marcas da oralidade como em “*Que conta de um vanpiro (sic)*” e algumas inadequações ortográficas. A aluna usou corretamente o *mas*, e eliminou a expressão “eu escolhi” e a retextualizou “eu indico”, seguindo as orientações dadas em sala, o que indica que ela estava atenta às mesmas.

#### 6.2.4 A leitura da professora/pesquisadora: protocolo e legenda

No PR, a professora/pesquisadora solicitou que a aluna retomasse as orientações sobre o gênero e sugeriu o que precisava ser abordado nos itens – apresentação, descrição, avaliação e recomendação – como a contextualização da obra dentro da saga da qual o livro faz parte e indicação para qual público é dirigida.

Nas indicações da legenda, foram sinalizados os desvios ortográficos. A aluna não recorreu à cópia, mas a descrição do livro está confusa para o leitor.

Figura 13 - 2ª Versão indicações da legenda



Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

### 6.2.5 Reescrita a partir das orientações da professora/pesquisadora

Apesar da orientação de que em caso de dúvidas nos apontamentos do PR os alunos procurassem a docente, a aluna reescreveu sua resenha sem nenhum auxílio. Como a turma é numerosa e falante, a professora/pesquisadora sempre estava cercada de alunos à espera de orientação, enquanto a aluna ficava na sua carteira sem expressar reações diante da balbúrdia em que se transformava a sala nas aulas de Língua Portuguesa.

Figura 14 - 3ª Versão reescrita

- 2ª - Resenha Reescrita "Luz Vermelha: A Prisão de Edward"
01. O livro <sup>de Luz Vermelha</sup> de Stephen Meyer, é o 9º da Série de "Crepúsculo" que foi lançado em 2009.
  02. <sup>o</sup> livro fala sobre um <sup>Edward</sup> vampiro que namora uma
  03. <sup>Bella</sup> humana que é amiga de um <sup>Edward</sup> vampiro mas
  04. <sup>Edward</sup> o vampiro não acha que é certo ser ~~o~~ amigo
  05. de um <sup>Jacob</sup> humano por que eles não se gostam.
  06. É o livro "Luz Vermelha" e recomendado por uma
  07. pessoa que tinha mais de 20 anos e o livro
  08. pode ser lido por que é muito interessante e
  09. capa já mostra os personagens que é o lobo, o
  10. vampiro e a Bella que é a principal da história
  11. e aparecem 3 pessoas.
  12. 

---
  13. É são 24 prólogo e prólogo são capítulos, e o
  14. livro "Luz Vermelha" representa na Série "Crepúsculo" o
  15. amor diferente de tipos de seres humanos e ser
  16. metade pessoa e metade lobo e eles são que
  17. nem mita humano, so que diferentes por que essa
  18. metade de lobo foi passado de geração para geração
  19. foi passado de pai para filho e eles se trans-
  20. ferem quando itão com raiva.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Quando a aluna entregou a sua versão foi que a professora/pesquisadora conseguiu dedicar atenção a ela. Realizou a leitura com a aluna e constatou que foram acrescentadas mais informações sobre o livro à resenha. As orientações do PR foram atendidas: contextualização do livro na saga; apresentação da divisão dos capítulos; justificativa do motivo de o livro ser interessante e indicação do público, porém não havia ainda ligação entre os parágrafos e internamente, o que comprometia o entendimento da resenha. As indicações da legenda das palavras em desacordo ortográfico não foram atendidas.

A professora/pesquisadora conversou novamente com a aluna sobre o livro: a razão da sua escolha, o que mais gostava nele, quais os personagens preferidos, etc. A aluna foi monossilábica em suas respostas, mas a professora tentou fazer com que ela falasse mais sobre o livro, para a partir dessas informações auxiliá-la a selecionar dados que considerasse relevantes para a resenha, já que era o seu olhar sobre o livro.

A partir das poucas palavras da aluna, foi sugerido que ela citasse os nomes das personagens principais da história, já que nas versões anteriores só aparecia o nome da mocinha Bella; que apresentasse as informações técnicas do livro no primeiro parágrafo, a descrição da história no segundo, em seguida a sua avaliação e por último a recomendação.

A 4ª versão reescrita foi realizada após as orientações da professora/pesquisadora, que mesmo sem a solicitação da aluna, a acompanhou na escrita e quando considerou necessário, a lembrou das questões conversadas, como organizar os parágrafos e tornar o texto mais claro para o seu leitor.

Figura 15 - 4ª Versão reescrita

2ª - Resenha Reescrita

- "Lêissemem apaixonada"
01. O livro "Uma noiva" de Stephenie Meyer, é o 2º da
  02. Série "Crepúsculo" que é dividida em 24 capítulos e
  03. foi lançada em 2009.
  04. "Uma noiva" fala sobre Edward, um vampiro que na-
  05. moa a Bella, uma humana, que é amiga de uma
  06. lêissemem, o Jacob. Mas o Edward não sabia que
  07. é certo ser amigo de um lêissemem e Jacob
  08. por que eles não se gostam.
  09. É o livro "Uma noiva" só é recomendado pra mai-
  10. ores de 10 anos e o livro pode ser lido por
  11. que é muito divertido que conta sobre uma
  12. história de amor e a capa mostra as perso-
  13. nagens o Jacob, o Edward, e a Bella as principais
  14. da história.

15. É o livro é divertido e romântico e os dois
16. personagens o Jacob e o Edward tiveram amor que
17. passam esses tipos de coisa que foi passado
18. de gerações para gerações e os lobisomens só
19. podem se transformar quando têm com raiva
20. e eles podem valer o que os outros lobos
21. estão pensando, e quando eles se machucam
22. eles se curam rápido, e quando está fazendo frio,
23. eles não sentem porque a pele deles é muito quente
24. chega até 35 graus.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Nesta aula dedicada à reescrita a partir do PR da professora, a aluna reescreveu seu texto duas vezes, este tipo de procedimento só ocorreu com Clara, os outros alunos habituaram-se a recorrer à professora nas suas dúvidas, e nada era escrito sem perguntar a opinião da docente, prática que não foi adotada pela aluna.

Figura 16 - Leitura da professora/pesquisadora da 4ª versão

- 2ª - Resenha Reescrita "Lobisomens apaixonados"
01. O livro "Lua Nova" de Stephanie Meyer, é o 2º da
  02. Série "Crepúsculo" que é dividido em 24 capítulos.
  03. foi lançado em 2009.
  04. "Lua Nova" fala sobre Edward, um vampiro que na
  05. mora a Bella, uma humana, que é amiga de uma
  06. lobisomens, o Jacob. Mas o Edward não acha que
  07. certo ser; amiga de um lobisomens, o Jacob,
  08. por que eles não se gostam.
  09. O livro "Lua Nova" só é recomendado para
  10. jovens de 16 anos e o livro pode ser lido por
  11. que é muito divertido que conta sobre uma
  12. história de amor. E a capa mostra as perso-
  13. nagens o Jacob, o Edward, e a Bella os principais
  14. da história. *→ livro é na verdade*
  15. É o livro é divertido e romântico e os dois,
- livro é na verdade para*
- livro é na verdade para*

16. personagens o Jacob e o Edward tiveram avós que  
 17. passam <sup>\*</sup> esses tipos de coisa que foi passado  
 18. de geração para geração e a depressão se  
 19. podem se transformar quando ~~está~~ com coisas  
 20. e eles podem sentir o que os outros deles  
 21. estão pensando e quando eles se machucam  
 22. eles se curam rapidamente e quando está fazendo frio  
 23. eles não sentem porque a pele deles é muito quente  
 24. chega até 35 graus. <sup>!</sup>
- após a 17ª linha desce para*

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Na 4ª versão, os apontamentos foram realizados apenas na resenha, além da legenda a professora fez alguns apontamentos no corpo do texto indicando como organizar as informações nos parágrafos da resenha. Em sala, conversou com a aluna sobre as indicações no texto e retomou a explicação da organização dos parágrafos, fazendo algumas sugestões de como poderia aprimorar seu texto. Os desvios ortográficos e as marcas de oralidade não foram adequados na resenha, apesar das orientações individuais e da explicação para toda turma.

### 6.2.6 Reescrita versão final: a publicação

O percurso de escrita e reescrita de Clara foi diferente dos demais colegas, e considerando sua individualidade, a professora/pesquisadora dedicou atenção especial às suas especificidades e procurou também que ela interagisse mais com o grupo. Essa etapa da reescrita era destinada à reescrita da versão final, entretanto a aluna ainda apresentava fragilidades no seu texto que comprometiam a publicação da sua resenha, o que tornou o seu percurso mais longo.

Figura 17 - 5ª Versão reescrita

RESENHA - VERSÃO FINAL Lobisomem apaixonado Data: 13/05/15

01. O livro "Lua Nova" de Stephanie Meyer, foi lançado
02. em 2009, e é dividido em 24 capítulos.
03. "Lua Nova" fala sobre Edward <sup>um vampiro que</sup> e Bella, uma
04. humana, que é amiga de um lobisomem, o Jacob.
05. Mas o Edward não acha certo ela ser amiga de
06. um lobisomem, por isso, o Edward tem riximas
07. de Jacob por isso ele acha que a Bella gosta dele
08. Jacob.
09. A capa mostra as personagens o Jacob, o Edward e
10. a Bella, os principais da história. ~~Os dois~~ ~~personagens~~
11. ~~personagens~~ o Jacob e o Edward tiveram amor que
12. ~~passaram~~ passaram esses tipos de coisas que foi
13. passado de geração e o lobisomem só ~~pedrin~~
14. se transforma quando está com raiva e eles
15. podem saber se que os outros livros estão pen-
16. sando, e quando eles se machucam eles se curam
17. muito rápido e quando está fazendo frio eles
18. se ~~curam~~ <sup>não</sup> sentem porque a pele deles é muito
19. quente chega de 27 a 34 graus, e o livro tem 400pg.
20. O livro é dividido, engraçado, e romântico.
21. O livro "Lua Nova" só é ~~recomendado~~ <sup>re</sup>comendado para
22. pessoas com mais de 10 anos e o livro pode ser
23. lido por que é muito divertido que conta sobre
24. uma história de amor.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Na 5ª versão, percebe-se o trabalho da aluna em atender as orientações da professora em sala e em relação à legenda, sendo a parte mais problemática ainda a da descrição da história. Percebendo a dificuldade da discente e a sua desmotivação, a professora conversou com a aluna fora do período da aula. Então solicitou que ela explicasse o que escreveu na resenha sobre a história do vampiro e do lobisomem. Em seguida, à medida que lia a resenha fazia os apontamentos e justificava a razão da indicação e de como poderia ser escrito, complementando a ideia da frase, eliminando ou reescrevendo uma palavra, frase ou parágrafo e tudo mais que pudesse a auxiliar na reescrita da versão final.

Figura 18 - Leitura da professora/pesquisadora da 5ª versão

RESENHA - VERSÃO FINAL Lobisomem apaixonado Data: 11/05/15

01. O livro "Lua Nova" de Stephanie Meyer, foi lançado  
 02. em 2009 e é dividido em 24 capítulos.  
 03. "Lua Nova" fala sobre Edward <sup>contos\*</sup> um vampiro que <sup>se</sup> namora a Bella, uma  
 04. humana, que é amiga de um lobisomem, o Jacob.  
 05. Mas o Edward não acha certo ela ser amiga de  
 06. um lobisomem; por isso, o Edward tem <sup>raízes</sup>  
 07. de Jacob por isso ele sabe que a Bella gosta dele.  
 08. Jacob.  
 09. A capa mostra <sup>as</sup> personagens o Jacob, o Edward e  
 10. a Bella, <sup>os</sup> principais do história. <sup>da história</sup> Os dois perso-  
 11. nagens o Jacob e o Edward tiveram amor que  
 12. ~~passaram~~ passaram esses tipos de coisas que foi  
 13. passado de gerações e o lobisomem <sup>se</sup> pedem  
 14. se transforma quando estão com raiva e eles  
 15. podem saber se que os outros lobos estão pen-  
 16. sando, e quando eles se machucam eles se curam  
 17. muito rápido e quando está fazendo frio eles  
 18. ~~se~~ não sentem porque a pele deles é muito  
 19. quente chega de 35 a 39 graus, e o livro tem <sup>uma</sup> história.  
 20. O livro é divertido, engraçado, e romântico.  
 21. O livro "Lua Nova" ~~se~~ é ~~re~~comendado para  
 22. pessoas com mais de 10 anos, e o livro pode ser  
 23. lido por que é muito divertido <sup>que</sup> conta sobre <sup>uma</sup>  
 24. uma história de amor.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Para complementar as orientações e auxiliar a reescrita da aluna em casa, a docente escreveu no caderno desta, como ela poderia organizar essas informações na resenha. Sugeriu então, que um parágrafo fosse dedicado ao vampiro (sua origem; família, etc.) e outro ao Jacob, o lobisomem. Outro abordaria a rivalidade entre os dois que se acirra quando os dois se apaixonam pela humana Bella. Depois da apresentação das personagens e do enredo, viria a sua avaliação e a recomendação da obra.

Figura 19 - 6ª Versão reescrita

RESENHA - VERSÃO FINAL "Lua nova" Data: 14/05/15

01. O livro "Lua nova" de Stephen Meyer foi lançado
02. em 2002, é dividido em 24 capítulos, e tem 401 pg.
03. "Lua nova" conta sobre Edward um vampiro que se
04. mora na Billa, uma humana que é amiga de um
05. lobisomem, o Jacob.
06. Mas o Edward não conta sobre esse amigo de
07. um lobisomem, pois que o Edward tem ciúmes
08. de Jacob por que ele sabe que a Billa gosta de
09. Jacob.
10. A capa mostra os personagens da história, Jacob, e de
11. sua Billa.
12. O Edward é um vampiro e o pai e a mãe tanto são
13. vampiros mas Edward não fala com o pai foge tim-
14. po e a mãe de Edward morreu.
15. E o Jacob é um lobisomem e ele também ja
16. tem uma família que era lobisomem e o pai de Jacob
17. também era lobisomem mas ele morreu e Jacob
18. e quem se tem o pai e a mãe com ele parte de
19. uma guerra.
20. Os dois são inimigos, mas apaixonaram por Billa
21. uma humana que mora com o pai, tem o cargo
22. de policial.
23. O livro "Lua nova" é dividido, organizado e roman-
24. tado por que conta sobre várias histórias de amor.
25. O livro "Lua nova" é recomendado para quem
26. com mais de 10 anos e pode ser lido por que
27. quando eu começo a ler não dá vontade de parar
28. mas quando aqui, conta sobre uma história de amor
29. verdadeira e tipos diferentes de seres.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Na sua última versão, a aluna altera o título da resenha, sendo que esta opção foi sua. Ela atendeu as orientações e o texto ficou mais

adequado para publicação. Quanto à ortografia, ela alterna a grafia das palavras, indicando que ainda está se apropriando do sistema ortográfico.

Apesar de não manifestar nenhum tipo de objeção em reescrever a resenha tantas vezes – totalizaram 7 versões –, professora/pesquisadora considerou o desgaste da aluna e que não era necessário reescrevê-la mais uma vez. O aprimoramento do projeto de dizer da aluna dentro de suas possibilidades foi significativo, uma vez que teve início com uma cópia e ao longo do trabalho de escrita e reescrita resultou em uma resenha adequada para publicação no blog da turma.

Para a publicação, a professora fez as adequações necessárias (ortografia, pontuação), entretanto não interferiu na escrita nem no estilo de sua autora.

Figura 20 - Resenha publicada no blog 71 Indica!

### *"Lua nova"*

O livro "Lua nova" de Stephenie Meyer foi lançado em 2009, tem 401 páginas divididas em 24 capítulos.

"Lua nova" conta a história de Edward, um vampiro que namora Bella, uma humana que é amiga de um lobisomem, o Jacob.

Mas Edward não acha certo ela ser amiga de um lobisomem, porque Edward tem ciúmes de Jacob.

A capa mostra os personagens da história, Jacob, Edward e Bella.

O Edward é um vampiro e o seu pai e o seu avô também são vampiros, mas ele não fala com seu pai há algum tempo, e o seu avô morreu.

Jacob é um lobisomem como toda a sua família.

Seu avô já morreu e ele vive com seu pai perto de uma praia.

Os dois são inimigos, mas se apaixonaram por Bella, uma humana que mora com o pai policial.

O livro "Lua nova" é divertido, engraçado e romântico porque conta sobre várias histórias de amor.

O livro é recomendado para pessoas com mais de 10 anos. Quando eu começo a ler não dá vontade de parar, porque o livro conta sobre uma história de amor verdadeiro e tipos diferentes de seres.



Fonte: <http://71indica.blogspot.com.br/2015/05/lua-nova.html>

### 6.3 JOSÉ

É o aluno mais velho entre os que os pais consentiram a participação no estudo. Sempre estudou na escola e esse é o segundo ano com a professora/pesquisadora. Seu pai morreu quando era pequeno. Mora com sua mãe, padrasto, seus irmãos mais velhos e o filho do padrasto que também estuda na turma 71. Sua mãe é técnica em enfermagem e atualmente cursa Enfermagem. Ela trabalha no posto de saúde do bairro e, de acordo com ele, sempre está estudando para a faculdade, escrevendo no seu trabalho e também gosta de ler livros. Contou que ela e sua irmã sempre o incentivam a ler, mas que não gosta do estilo de livros que sua irmã lê.

As suas práticas de leitura e escrita fora da escola são realizadas, como no caso do aluno mais novo, em função de jogos de vídeo game. Mas também lê informações sobre futebol em sites de notícias e alguns sites humorísticos, como o Não Salvo<sup>29</sup>, que faz comentários humorísticos de notícias, o que muitas vezes o faz buscar a informação para compreender a piada. Sobre reescrever seus textos em comentários ou conversar em chats, contou que antes de enviar, corrige os possíveis erros ortográficos.

Muito moroso em suas leituras, quando da possibilidade de troca de objeto para resenhar, decidiu resenhar o jogo ‘GTA 5’ em uma negociação com outro colega que queria resenhar o mesmo jogo. Muito distraído, estava sempre conversando e, quando chamado a prestar atenção para o trabalho da escrita, argumentava que a conversa era sobre o jogo, e que estava buscando mais informações para escrever a resenha. Seu percurso foi tranquilo e demorado, pois é se dispersava com facilidade da atividade de escrita e reescrita.

#### 6.3.1 Primeira versão da resenha

A 1ª versão contou com apenas um parágrafo em que lança as informações sem relação de sentido entre elas – uso de conectores –. Não há cópias e percebe-se que organizou previamente algumas informações sobre o jogo para escrita, como a professora havia orientado.

---

<sup>29</sup> <http://www.naosalvo.com.br/>

Figura 21 - 1ª versão

RESENHA (1º Versão)

- GTA 5 Para Computador
01. O "GTA 5" foi lançado 1 de abril de 2015
  02. Criado pela Rockstar games. É um jogo de
  03. mesa gênero de games. É de um jogo mais espe-
  04. rade do que no computador. Ele possui 2 alternativas
  05. para jogar o mundo História e mundo História 1
  06. mundo interativo e em versões jogadas quem jogas de
  07. mundo História jogadas e mundo jogado. E também os mundo
  08. realista, sendo jogadas apenas com o mundo. É
  09. muito interessante. O GTA é um jogo de estratégia
  10. e ação. Ele é recomendado para jogadores de estratégia.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

### 6.3.2 O protocolo de reescrita: o olhar do outro na escrita

O aluno pediu que a sua amiga Joana (próxima participante) fosse a responsável pela leitura de sua resenha e pelos apontamentos no PR. A colega/colaboradora estabeleceu um diálogo com José durante sua escrita, sempre o questionando e comentando sobre seus “erros”, o aluno tentava se justificar, mas Joana é muito articulada e crítica, aceitou a função de ajudá-lo com muita seriedade e não foi complacente com ele.

A leitura realizada por Joana da resenha para preenchimento PR foi o mais completo, demonstrando que havia dominado o gênero. Lemos no PR que ela considerou que o texto do colega tinha todos os itens que compõem uma resenha. Na parte destinada à textualização, apontou as linhas em que havia orações incompletas, problemas de pontuação e desvios ortográficos. Indicou a ausência de parágrafo e o uso de substantivos e adjetivos para expressar a opinião do autor sobre o objeto resenhado. Avaliou que a resenha não estava adequada para o público pelos problemas já apontados e também não estava adequada para a publicação.

### 6.3.3 A reescrita a partir do protocolo: reescrevendo a partir das indicações do colega

O aluno reescreveu sua resenha a partir do PR das orientações da colega/colaboradora, que o auxiliou explicando o que poderia ser melhorado no texto do colega.

Figura 22 - 2ª Versão

RESENHA REESCRITA GTA 5 para computador

01. O "GTA 5" para computador foi lançado em 1 de
02. Abril de 2015.
03. O GTA é um jogo de ação, aventura. O jogo foi
04. criado pela Rockstar Games.
05. O GTA é um jogo de nova geração lançado
06. em um novo jogo com gráficos incríveis.
07. O GTA tem 2 modos de jogo, o modo História,
08. e o modo online.
09. O modo História tem muitos minijogos
10. com muitas ações e aventuras.
11. E o modo online é muito legal para fazer
12. jogos com seus amigos e controlar personagens.
13. Eu recomendo esse jogo para pessoas que
14. gostam de jogar com ação e aventura +18.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Podemos observar que o aluno atendeu a orientação de organizar o texto em parágrafos e a resenha não é está tão confusa quanto a 1ª versão.

### 6.3.4 A leitura da professora/pesquisadora: protocolo e legenda

No corpo da resenha, a professora/pesquisadora sugeriu a substituição do nome do jogo "GTA 5" por outras formas de se referir a ele, esse assunto foi tema de uma das análises linguísticas apresentadas para a turma.

Figura 23 - Leitura professora/pesquisadora 2ª Versão

RESENHA REESCRITA GTA 5 para computadores

01. O "GTA 5" para computadores foi lançado em 1 de
02. Abril de 2015.
03. O GTA é um jogo de ação, aventura. O jogo foi
04. criado pela Rockstar Games.
05. O GTA é um jogo de mundo aberto de jogos.
06. um dos mais jogados em jogos eletrônicos.
07. O GTA tem 2 mundos este jogo, o mundo História,
08. e o mundo online.
09. O mundo História tem muitas missões legais
10. sem nenhuma ação e violência.
11. E o mundo online é muito legal para quem
12. jogar com seus amigos e conhecidos permanentemente.
13. Em resumo este jogo para pessoas que
14. gostam de jogar com ação e aventura +18.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

O PR solicitou mais informações sobre o jogo na *apresentação* e na *descrição*, e a avaliação do jogo, e que explicasse a razão do jogo ser indicado para maiores de 18 anos e menores jogarem.

Na interação em sala com o aluno, a professora/pesquisadora apontou que o aluno não apresentou algumas informações, como a de que "GTA 5" para computadores" é um jogo, e que o leitor só vai saber do que se trata o objeto no segundo parágrafo. Quando questionado, o aluno explicava que "todo mundo conhece esse jogo", então a docente tentou mostrar que nem todos compartilham os mesmos conhecimentos, e que a função da resenha era justamente essa, apresentar um objeto para o leitor e, a partir das informações dadas pelo resenhista, o leitor se interessaria ou não por conhecer melhor determinado objeto. A professora/pesquisadora o lembrou da explicação sobre outras formas de se referir ao jogo e daí sugeriu algumas maneiras de organizar os parágrafos.

### 6.3.5 Reescrita a partir das orientações da professora/pesquisadora

Na 3ª versão o aluno seguiu as orientações e apresentou mais informações sobre o jogo. Avaliou o jogo brevemente e o recomendou não pela sua classificação indicativa etária dos criadores, mas pela idade que ele considerava ser adequado o jogo para os futuros jogadores. Seguiu a orientação de usar outros termos para nomear e se referir ao jogo, mas incorre no mesmo tipo de problema ao usar repetidamente game. Como acrescentou mais informações no texto, ocorreram mais problemas na sua textualização.

Figura 24 - 3ª Versão

2ª - Resenha Reescrita GTAS Para Computador

01. O GTAS é um jogo de computador lançado há

02. 1 de Abril de 2015. O game é de ação e aventura,

03. e foi criado pela Rockstar.

04. O game é de uma espécie de jogo de pegadinhas

05. inversas.

06. O game contém 2 modos: jogo no modo História, e

07. modo online. O modo História é muito interessante

08. pois conta uma História legal de 3 personagens

09. que você pode controlar durante o game, eles são

10. Franklin, Michael e Trevor que juntos fazem coisas

11. a serem e muito mais. O objetivo do jogo é chegar

12. a 100%. É uma missão que você tem que fazer

13. lidar com, cumprir, fazer missões e assim por

14. diante.

15. No modo online você pode jogar com

16. pessoas de todo o Brasil. Nesse

17. modo há 4 personagens

18. e também modo multijogador, em que você pode jogar

19. com um grupo de pessoas no máximo. O jogo é bem por

20. causa que você pode atingir coisas, metas, coisas etc.

21. Eu recomendo esse jogo para maiores de 14 anos.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

O aluno seguiu a orientação de usar outros termos para nomear e se referir ao jogo, mas incorre no mesmo tipo de problema ao usar repetidamente *game*.

Figura 25 - Leitura da professora/pesquisadora 3ª Versão

- 2ª - Resenha Reescrita GTAS Para Computador
01. O GTAS é um jogo de computador lançado em
  02. 1 de Abril de 2015. O game é de ação e aventura,
  03. e foi criado pela Resistor.
  04. O game é um dos melhores de jogo de guerra gratuitos
  05. iniciados.
  06. O game contém a melhor história de guerra, e
  07. muito entretenimento. O mundo fantasia é muito interessante,
  08. pois conta uma história legal de 3 personagens,
  09. que você pode controlar individualmente e jogar eles só
  10. FP Realism, missões e trabalho \* que fazem um excelente
  11. o Battle é um dos melhores. O sistema de jogo é ótimo
  12. a 100%. O jogo contém uma história, missões, mapas
  13. livres barra, mapas, missões iniciais em um mapa com
  14. mapa.
  15. Não modo online, você podrá jogar em
  16. personas de todos os países do Brasil. Nesse
  17. modo há ?
  18. e também uma missão em um mapa que é um excelente mapa
  19. grupo de personas em um mapa. O jogo é Bem por
  20. isso que você podrá desfrutar de um mapa, missões, mapas, etc.
  21. Eu recomendo esse jogo para crianças de 14 anos.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Na resenha o aluno se dirige ao leitor empregando *você* como se estivesse conversando com ele.

### 6.3.6 Reescrita versão final: a publicação

Para José escrever a sua 4ª versão a professora o atendeu individualmente, não por dificuldades no trabalho de escrita, mas por sua falta de concentração na atividade. O trabalho de escrita no atendimento individual foi importante para o aluno reescrever a resenha com o auxílio da professora/pesquisadora.

Figura 26 - Versão final

RESENHA - VERSÃO FINAL. GTA5 Para Computador Data: 11/05/15

01. O GTA5 é um jogo de computador lançado em 1
02. de abril de 2015. O game é de ação e aventura, e foi
03. criado pela Rockstar. O game é da nova geração de jogos e
04. possui gráficos incríveis, que são quase reais.
05. O ~~jogo~~ jogo contém 3 modos: História e online. O modo
06. História é muito interessante pois conta uma história legal: um
07. três personagens: Franklin, Michael e Trevor, que são controlados
08. pelo jogador para fazer várias atividades, como
09. roubar de carros, dirigir extremamente e até mesmo
10. praticar esportes. O objetivo do jogo é chegar a 100%.
11. Cada missão concluída ~~é~~ ganha ~~uma~~ uma ~~questão~~ ~~questão~~.
12. ~~O jogo~~ é divertido para o jogador mover armas, roupas e
13. ~~outras~~ ~~missões~~ etc.

14. No modo online, você pode jogar com pessoas de todas as
15. partes do Brasil.
16. O jogo é bom porque ele simula a realidade e o
17. jogador tem a oportunidade de experimentar a sensação
18. de dirigir supercarros, aviãos, motos etc.
19. Recomendo o jogo para adolescentes que ~~gostam~~ ~~se~~
20. ~~gostam~~ gostam de aventuras reais.

21

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

A versão final ainda repete o termo *game*, mas consegue maior clareza na explicação sobre os modos do jogo. Avalia o jogo de forma a torná-lo interessante para o leitor e modificou sua recomendação para “adolescentes que gostam de aventura” não se comprometendo com a

inadequação da faixa etária do jogo, já que teoricamente ele não poderia jogá-lo. Em decisão conjunta, a resenha foi considerada adequada para a publicação. Mais uma vez a professora/pesquisadora precisou fazer algumas adequações no texto do aluno pela etapa da digitação e revisão final não poder ser realizada no laboratório de informática da escola.

Figura 27 - Versão final

*"GTA-5 para computador"*



O GTA-5 é um jogo de computador lançado no dia 1º de abril de 2015. O game é de ação e aventura. Foi criado pela Rockstar North e lançado pela Rockstar Games. O game é da nova geração de jogos, possui gráficos incríveis que simulam a vida real.

O jogo possui dois modos: história e on-line. O modo história é muito interessante, pois conta uma história de três personagens Michael, Trevor e Franklin, que são controlados pelo jogador para fazer várias atividades, como pular de paraquedas, dirigir automóveis e praticar esportes. O objetivo do jogo é concluir 100% das missões dadas. A cada missão concluída, é liberado para o jogador novas armas, roupas e novas missões.

No modo on-line, o jogador pode jogar com pessoas de todas as partes do Brasil.

O jogo é bom porque ele simula a realidade e o jogador tem a oportunidade de experimentar a sensação de dirigir carros, submarinos, aviões, motos, etc.

Recomendo o jogo para adolescentes que gostam de aventuras radicais.

Fonte: <http://71indica.blogspot.com.br/2015/05/gta-5-para-computador.html>

## 6.4 JOANA

A aluna é a mais velha dentre as participantes da pesquisa. Mora com os pais e a irmã mais velha que cursa Pedagogia. Sua mãe cursou até o sétimo ano do ensino fundamental e o pai possui o ensino médio incompleto. A família possui uma empresa de reboques, em que seu pai é responsável pela produção e a mãe pela gestão do negócio e por isso, a escrita está sempre presente em seu cotidiano.

Em casa, se dedica a escrever um livro, que disse que mostrará à professora só quando estiver finalizado. Lê pouco em casa e costuma reescrever seus posts e comentários nas redes sociais quando considera necessário.

Sua participação no projeto de letramento foi além da escrita da sua resenha, assumindo a função de ‘monitora’ por iniciativa própria. É uma liderança positiva para a turma e suas opiniões são ouvidas com toda atenção pelos colegas. Durante as aulas, preferiu auxiliar os colegas e escrever sua resenha em casa. A professora a alertou que ela poderia sim ajudar os colegas, mas que isso não deveria interferir na sua escrita. Ela argumentou que já sabia como escrever uma resenha e que em casa, sem a confusão da sala, escreveria melhor, porque ela gostava de auxiliar os colegas. A docente concordou com sua forma de trabalho e agradeceu o seu auxílio durante as aulas.

Quando foi proposta a troca de objetos para resenhar, a aluna foi uma das mais animadas, disse que queria resenhar a música “Malandragem” de Cássia Eller. Então a professora sugeriu que resenhasse o CD do qual a música faz parte, e que desse destaque a essa faixa. A aluna concordou e ficou conversando com a professora sobre o tipo de música que gostava, os outros alunos não conheciam a cantora e Joana tentou convencer os colegas de que as músicas que eles ouviam eram “muito ruins” e a confusão começou.

Seu percurso de escrita foi tranquilo, percebendo-se nela um domínio da escrita e a sua preocupação com o estilo de seu texto e a forma como convencer seu futuro leitor a ouvir a obra resenhada.

#### **6.4.1 Primeira versão da resenha**

Desde a 1ª versão, podemos observar que Joana pesquisou sobre a vida e obra da cantora, algo que os seus colegas, apesar das orientações, buscaram somente informações sobre o objeto resenhado à medida que a professora as solicitava.

Figura 28 - 1ª Versão

RESENHA (1ª Versão)

## Gibrisia Keller -

01. O que falar sobre Gibrisia Keller? Bem,
02. Gibrisia Rejane Keller nasceu no rio de janeiro
03. em 30 de dezembro de 1962 e faleceu devido
04. a um infarto do miocárdio em 29 de dezembro
05. de 2001 aos 39 anos também no Rio de Janeiro.
06. Seus maiores sucessos são os gêneros: Rock
07. Alternativo, M.P.B. e Bomba. Foi considerado
08. 18º maior voz da 1ª maior cantora de música
09. Brasileira. Seu CD Acústico MTV lançado em
10. 2001, nove meses antes de sua morte foi o
11. mais vendido alcançando cerca de 1.100.000
12. CD's vendidos. Neste se encontra uma de
13. minhas músicas preferidas: Malandragem.
14. Uma música muito conhecida que eu
15. também gosto muito é "Segunde onô".
16. Bem minha Resenha é simplesmente minha
17. forma de como mostrar aos jovens
18. de hoje em dia que não existe somente
19. "Funk Ostentação". Também para mostrar que
20. não é preciso batida para poder dançar!

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

A resenha apresenta o objeto, o descreve e a autora procura usar as informações pesquisadas para mostrar a relevância do CD e da cantora para o cenário musical brasileiro. Na sua recomendação, posiciona-se explicando a razão do seu projeto de dizer: "[...] minha forma de como mostrar aos jovens que não existe somente 'funk ostentação'. Também para mostrar que não é preciso batida para poder dançar" (JOANA).

#### **6.4.2 O protocolo de reescrita: o olhar do outro na escrita**

O colega/colaborador responsável pelo PR foi Pedro, que não identificou nenhuma fragilidade na resenha da colega. Quando questionado pela professora se ele tinha certeza da sua consideração, ele disse que a resenha da colega estava perfeita e que ela não precisava mais reescrever, que estava pronta para a publicação.

A aluna recebeu o PR e decidiu não reescrever sua resenha, já que a atividade só exigia a reescrita se o colega assim a considerasse. A docente concordou com os seus argumentos e propôs que ela fizesse a leitura de sua resenha e preenchesse o PR. Ela concordou e apontou no PR que não há problemas na estrutura da resenha, mas constatou que não organizou o texto em parágrafos e há alguns desvios ortográficos. Considerou que a sua linguagem estava adequada para o público, entretanto não estava pronta para publicação.

A aluna demonstrou conseguir ler criticamente sua resenha e identificar seus problemas, demonstrando assim ter se apropriado do conceito de resenha e possuir certo domínio da língua escrita.

#### **6.4.3 A reescrita a partir do protocolo: reescrevendo a partir das indicações do colega**

Como explicado, a aluna decidiu não reescrever sua resenha porque o colega/colaborador a considerou adequada para a publicação.

#### **6.4.4 A leitura da professora/pesquisadora: protocolo e legenda**

Não havendo 2ª versão a professora avaliou a 1ª versão da aluna. As orientações no PR se referiram mais ao conteúdo do que à estrutura da resenha, pois a aluna já tinha ciência das fragilidades do seu texto e a docente apenas a lembrou no momento da reescrita.

#### **6.4.5 Reescrita a partir das orientações da professora/pesquisadora**

A aluna seguiu a sua própria orientação e organizou o texto em parágrafos. Atendeu as orientações da professora e acrescentou as informações sugeridas. Fez algumas modificações na sua recomendação e explicitou a sua avaliação usando a expressão “na minha opinião”, não seguindo a indicação de substituir esse tipo de expressão, condizendo com o seu projeto de dizer.

Figura 29 - 2ª Versão

Resenha: "A cantora Tássia?"

O que falar sobre "Tássia Ellen"?

Bem, Tássia Rejone Ellen nasceu no Rio de Janeiro em 10 de dezembro de 1962. faleceu, também, no Rio de Janeiro em 10 de dezembro de 2001, aos 39 anos, devido ao infarto de miocárdio.

Tássia Ellen foi considerada 15ª maior voz de 40ª maior artista de música Brasileira.

Seu CD Acústico MTV, foi gravado em março de 2001 e foi também o mais vendido, alcançando ~~mais~~ de 1.100.000 cópias. Este CD contém 17 faixas, entre elas, uma das minhas preferidas: "Malandragem". Nesta música não ~~se encontram~~ participações, porém nas outras 16 faixas se encaixam\* Luiz Brasil e Nando Reis.

Na minha opinião, o CD é ótimo, e as músicas tem boa variação.

Eu recomendo o CD para todo tipo de ouvinte MPB.

Essa Resenha é meu modo ~~mais~~ comum de apresentação... além de "FUNH".



Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Para a escrita da 3ª versão, a professora faz algumas indicações no corpo da resenha na presença da aluna. O percurso de escrita e reescrita de Joana não seguiu as etapas previstas.

Figura 30 - 3ª Versão

## Resenha Reescrita: A cantora Gláucia Egler

- 1- O que falar sobre Gláucia Egler? Bem,
- 2- Gláucia Regina Egler nasceu no Rio de
- 3- Janeiro em 10 de dezembro de 1962 e faleceu
- 4- devido a um infarto do miocárdio em 29
- 5- de dezembro de 2001, aos 39 anos também
- 6- no Rio de Janeiro.
- 7- Seus maiores sucessos começaram com
- 8- o Brasil inteiro e assim foi considerada
- 9- 18ª maior voz de 40ª maior cantora de
- 10- música brasileira.
- 11- Seu CD Acústico MTV foi gravado em
- 12- março de 2001 e foi também o mais
- 13- vendido alcançando cerca de 1.100.000 cópias.
- 14- Este CD contém uma música que muitos jovens
- 15- conhecem e, por acaso, é uma de muitas
- 16- músicas prediletas: "Malandragem".
- 17- Malandragem é uma música de
- 18- melodia grave, uma música contagiante do
- 19- tipo que quem canta se reconhece ou
- 20- não na ~~própria~~ própria parva alçada por
- 21- meio da letra.
- 22- Esta resenha é simplesmente minha
- 23- forma de mostrar aos jovens de hoje em
- 24- dia que não existe somente "FUNCK"
- 25- e que querendo ou não, existem
- 26- músicas que merecem com nossas atenções,
- 27- nos fazendo dançar nem os
- 28- menos para celebrarmos.



© Disney

tilibra

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Nesta versão, a aluna reescreveu a resenha e a tornou mais coesa. Ela também acrescentou informações e sua percepção da música "Malandragem", tentando estabelecer um tipo de identificação do futuro leitor com a letra da música.

Figura 31 - Leitura da Professora/pesquisadora da 3ª versão

Resenha Rescrita: de tempos tyorpus yuuu

1- O que falar sobre Geórgia Egler? Bem,  
 a Geórgia Rejone Egler nasceu no Rio de  
 Janeiro em 10 de dezembro de 1962 e faleceu  
 devido a um infarto do miocárdio em 28  
 de dezembro de 2001, aos 39 anos, também  
 como Rio de Janeiro.

7- Seus maiores sucessos ocorreram com  
 8- o Brasil inteiro e assim foi considerada  
 9- 18ª maior voz de 40ª maior artista de  
 10- música brasileira.

11- Seu CD Acústico MTV foi gravado em  
 12- março de 2001 e foi também o mais  
 13- vendido, alcançando cerca de 1.100.000 cópias.

14- Este CD contém uma música e muitos jovens  
 15- conhecem e, por acaso, é uma de muitas  
 16- músicas prediletas: "Malandragem".

17- "Malandragem" é uma música de  
 18- melodia grave, uma música contagiante do  
 19- tipo que quem canta se reconhece ou  
 20- não na ~~própria~~ própria personalidade por  
 21- meio da letra. #1

22- Esta resenha é simplesmente minha  
 23- forma de mostrar aos jovens de hoje em  
 24- dia que não existe somente "FUNCK"  
 25- e que querendo ou não, existem  
 26- músicas que vêm com mais anterior,  
 27- nos fazendo dançar nem ao  
 28- menos percebermos.



© Disney

tilibra

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

Novamente, a professora optou por fazer os apontamentos na presença da aluna. Elogiou o seu texto e sugeriu que ela explicasse para o leitor que a letra da música "Malandragem" é de outro autor. A professora/pesquisadora a questiona se ela conhecia Cazusa, ela diz que

sim, mas que não sabia que a letra era dele e que outras pessoas também tinham gravado essa música.

#### **6.4.6 Reescrita versão final: a publicação**

Na versão final, parece que a aluna ficou um pouco tímida e já não estava mais tão envolvida com o seu projeto de dizer. Ela acrescentou a informação sobre Cazuzza e das outras versões da música, mas afirma que a versão de Cássia Eller é que “fez mais sucesso”. Citou as outras participações no CD resenhado e eliminou a parte sobre as impressões/sensações que a letra despertaria no ouvinte. Essas informações foram acrescentadas em atendimento à sugestão da professora em uma conversa sobre a letra da música, seu autor e as suas várias versões.

Manteve sua recomendação, mas evitou polêmicas sobre o funk. Nesta versão diz que a resenha é o seu modo de “apresentar outros gêneros de músicas brasileiras”. Ao contrário dos outros alunos participantes da pesquisa, ao final da escrita da 3ª versão, a aluna considerou que a resenha já estava adequada para a publicação. Como suas versões não foram produzidas nas folhas padronizadas, a professora/pesquisadora solicitou que ela escrevesse a versão final em uma dessas folhas para padronizar as resenhas, e assim ela o fez.

A professora digitalizou sua resenha e a sua intervenção para adequação para publicação foi mínima.

## Figura 32 - Versão Final

RESENHA - VERSÃO FINAL Acústico MTV Data: 11/05/2015

01. O que falar sobre "Cláudia Lelven"? Bem,
02. Cláudia Rejane Lelven nasceu no Rio de Janeiro
03. em 10 de dezembro de 1962. Falou, também,
04. no Rio de Janeiro em 29 de dezembro de 2001,
05. aos 39 anos, devido a um infarto de miocárdio.
06. Cláudia Lelven foi considerada 18ª maior voz de 40ª
07. maior artista de música brasileira.
08. Seu CD "Acústico MTV" foi gravado em março
09. de 2001 e foi também o mais vendido, alcançou
10. de aproximadamente 1.000.000 cópias. Este CD contém
11. 17 faixas, entre elas, uma das músicas preferi-
12. das: "malandragem".
13. "malandragem" é uma música de Brazuca,
14. mas Cláudia Lelven faz sua versão como outras
15. cantoras, porém, sua versão fez mais sucesso.
16. Nesta faixa do CD, não há participações,
17. mas em outras há participação de Nando Reis e
18. Luiz Brasil.
19. Vou recomendar o CD para todo tipo de
20. ouvinte MPB.
21. Essa resenha é meu modo de apresentar
22. outras gêneros de músicas brasileiras, além
23. do "funk", aos jovens de hoje.
- 24.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

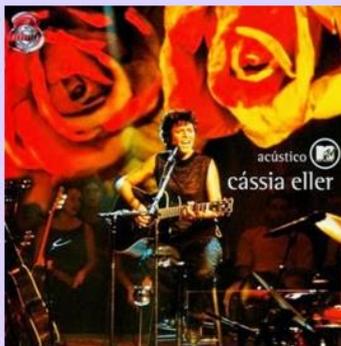
Figura 33 - Versão final

### *"Acústico MTV"*

O que falar sobre "Cássia Eller"? Bem, Cássia Rejane Eller nasceu no Rio de Janeiro em 10 de dezembro de 1962. Faleceu, também no Rio de Janeiro em 29 de dezembro de 2001, aos 29 anos, devido a um infarto do miocárdio.

Cássia Eller foi considerada 18ª maior voz e a 40ª maior artista de música brasileira. O "Acústico MTV" gravado em março de 2001, foi o mais vendido do ano, alcançando aproximadamente 1.100.00 de cópias vendidas. O CD contém 17 faixas, entre elas, uma das minhas preferidas: "Malandragem".

"Malandragem" é uma música de Cazuza, mas Cássia Eller fez a sua versão como outros cantores, porém a sua versão fez mais sucesso. Nesta faixa do CD não há participações, mas em outras há a participação de Nando Reis, Luiz Brasil, Nação Zumbi e Xis.



Fonte: <http://71indica.blogspot.com.br/2015/05/acustico-mtv.html>



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo focalizou o ensino da produção textual escrita a partir de seus usos sociais e buscou responder a seguinte questão de pesquisa: em que medida a reescrita pode contribuir para a assunção e o desenvolvimento do projeto de dizer do aluno e, conseqüentemente, para o aprimoramento de sua produção escrita. O tema proposto foi a escrita e reescrita nas aulas de Língua Portuguesa, e pretendeu contribuir para a inserção dos alunos de uma turma do 7º ano da educação básica na sociedade letrada contemporânea, a partir do aprimoramento de seus projetos de dizer por meio da reescrita.

Orientando-se na proposição de que o trabalho com a língua deve partir das práticas sociais de linguagem, identificamos o interesse da turma 71 por trocas literárias e organizamos um projeto de letramento em que os alunos escreveram resenhas e as publicaram em um blog criado por eles. Porém, os interesses dos alunos mudaram e o projeto foi revisto, e para atender ao projeto de dizer deles (GERALDI, 2013 [1991]) mudamos o enfoque literário para outros objetos culturais, como jogos, filmes, música, etc.

O estudo teve como objetivo principal: depreender o percurso de escrita e reescrita em resenhas produzidas por alunos do 7º ano de uma escola estadual, auxiliados por um protocolo de procedimento de reescrita para auxiliar os estudantes envolvidos a assumirem e desenvolverem seus projetos de dizer na escola.

Para atingir o objetivo proposto, elaboramos, conforme Geraldi (2013[1991]) proposta de atividade de produção de resenha a partir do *projeto de dizer* do aluno e do uso social/escolar da resenha, que propiciasse ao aluno um contexto de produção escrita em que se apropriasse de noções, técnicas e instrumentos (BRONCKART, 1999), concebendo a escrita como trabalho (FIAD, 2010; MENEGASSI, 2013) e como etapa fundamental para os alunos desenvolver seu *projeto de dizer* (GERALDI, 2013 [1991]), sua capacidade de expressão escrita no gênero resenha.

As atividades prévias propostas foram essenciais como “pontos de partida para desencadear uma proposta de escrita a partir da interação” (MENEGASSI, 2013, p. 109). O trabalho com os protocolos de reescrita, instrumento de apoio com critérios que auxiliaram os alunos na reescrita de suas resenhas, foi importante para a reescrita das resenhas, pois ao reescrever o seu texto, o aluno respondia, retomava, concordava ou refutava com enunciados anteriores (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), no caso os apontamentos do colega e da professora nos PR. Assim, os alunos

estabeleceram um processo de interação, no qual foram levados a refletir sobre seu projeto de dizer e essa reflexão deu sentido ao processo de reescrita, resultando em textos mais adequados sob ponto de vista da prática e do evento de letramento em tela, por intermédio do gênero resenha.

Outro aspecto que merece atenção, é o fato de como eram os próprios alunos responsáveis pela primeira leitura e avaliação da resenha de um colega, os dados sinalizaram que esse tipo de atividade só contribui para a reescrita a partir dos apontamentos no PR, se o colega/colaborador tivesse se apropriado do uso e da estrutura/esquema temático do gênero resenha, o que foi possibilitado pelas atividades que antecederam à escrita e à reescrita da resenha.

A ação de escrever e reescrever a resenha várias vezes causou estranhamento nos alunos, por ir além do que eles já estavam habituados a fazer nesse tipo de atividade de produção escrita. Mas, apesar do estranhamento dos alunos no início da escrita, os seus comentários pós-lançamento do blog, revelam que o objetivo de alunos assumirem e desenvolverem seus projetos de dizer (GERALDI, 2013 [1991]) na escola foi atingido, e que eles, de certa forma compreenderam a importância da reescrita para o aprimoramento do seu texto, logo do seu projeto de dizer. Assim, por meio desse tipo de proposta, e através da mediação do professor, foi possibilitado ao aluno perceber a escrita e a reescrita “como um processo complexo que exige reflexão e tempo para ser internalizada” (MENEGASSI; FUZA, 2008, p. 03).

No que se refere ao projeto de letramento, um dos seus objetivos é criar espaços para o aluno experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas (KLEIMAN, 2007, p. 05). Neste estudo, em função da divulgação da resenha - ter o que dizer e para quem dizer (GERALDI (2013 [1991]) – foi possibilitado ao aluno desenvolver seu projeto de dizer – as resenhas dos objetos escolhidos -, pensando no seu interlocutor (quem ele é, o que sabe etc.) e nos efeitos de sentido que pretendeu produzir sobre ele (convencer, informar, esclarecer, etc.) (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a), através da reescrita das resenhas auxiliados pelos protocolos de reescrita até a sua adequação para a publicação, demonstrando dessa forma para os alunos que a reescrita (FIAD, 2010; MENEGASSI, 2013; RUIZ, 2013) é uma etapa fundamental para a construção e aprimoramento dos seus projetos de dizer a partir de seus usos sociais.

E apesar das atividades e ações empreendidas ao longo do projeto de letramento serem em certa medida padronizadas, cada aluno desenvolveu seu percurso de escrita e reescrita tendo as suas

individualidades respeitadas e valorizadas. Como professora e pesquisadora busquei sempre me colocar como interlocutora do aluno, ao longo do percurso empreendido na sua produção escrita.

Este estudo aponta para a necessidade de que os ecos da academia e dos documentos oficiais no que se referem ao ensino da produção textual escrita se materializem na concepção de linguagem assumida pelo professor de Língua Portuguesa e nas suas práticas em sala de aula. Sabemos que para isso são necessários, além de uma formação inicial com outros contornos (BALTAR, 2012), mais programas de formação continuada para professores como o ProfLetras, programa que possibilitou que este estudo fosse realizado.

Como professora fica claro para mim como o retorno à universidade contribuiu para um olhar distanciado da minha prática docente. Pude compreender ao longo dessa formação como me tornei professora e as transformações pelas quais passei ao longo desses doze anos de docência. Percebi como muitos dos conhecimentos estudados no curso de formação foram se distanciando da minha prática com o cotidiano escolar, sem espaço para reflexões e teorizações que pudessem ajudar a compreender não só os desafios do ensino da produção textual escrita, como de todo processo educacional. O ProfLetras oportunizou o contato com novas teorias e conceitos que contribuíram sobremaneira para a ressignificação da minha prática e no meu reposicionamento identitário (KLEIMAN, 2009) como professora.

Assim, pesquisas como esta, orientadas pelos Estudos do Letramento, com vistas ao aprimoramento do projeto de dizer do aluno, trabalhando a produção textual escrita na perspectiva dos estudos de gênero (BAKHTIN, 2011 [1952/53]) e (BRONCKART, 1999; 2006), entre outros estudiosos, apresentam-se como um caminho para a coconstrução dos processos de ensino e aprendizagem, cujo foco é o enriquecimento das práticas de leitura e escrita dos alunos, visando a sua maior participação na sociedade grafocêntrica atual.

Enfim, como docente da turma e pesquisadora do PROFLETRAS, espero ter contribuído para a produção de inteligibilidades relevantes sobre a reescrita, e mostrar o quanto é importante a formação continuada para a ressignificação do quadro do ensino da produção textual escrita no país.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade; FIAD, Raquel Salek. **Cenas da aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952/53].

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BALTAR, Marcos. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel & COUTINHO, Antonia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 145-160.

\_\_\_\_\_. **Rádio Escolar: uma experiência de letramento midiático**. São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. In: Figueiredo, Débora et al. (Org.). **Sociedade, Cognição e Linguagem**. Florianópolis: INSULAR, 2012b, p. 305-316.

BALTAR et al. **Produção textual e acadêmica**. EaD, 2013.

BARTON, D; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V; NINÑO-MURCIA, M; AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. Análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa. In: \_\_\_\_\_. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Tradução de MACHADO, A. R. & CUNHA, P. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. **O direito à literatura.** 3ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004 p. 81-107.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia.** Trad. Michel Thiollent. São Carlos: Ed.UFSCar, 2004.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M. H. Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, 2001, p. 54-63.

FIAD, Raquel Salek; BARROS, Juliene da Silva. **O papel da intercalação na reescrita**. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, p. 1207-1214, 2003.

FIAD, Raquel Salek. **O ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual**: oposição ou complementação? Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 315-325, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reescrita de textos: Uma prática social e escolar**. Organon, Porto Alegre, n 46, jan-jun, 2009, p.147-59.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa sobre a reescrita de textos**. II simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora, Portugal, 2010.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio**. Calidoscópio, [s.l.], v. 11, n. 1, p.29-43, 26 mar. 2013. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 5. ed. Ática, São Paulo, 2011 [1985].

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

\_\_\_\_\_. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 2009 [1996].

\_\_\_\_\_. O mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. e org. João W. Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatação como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

HALTÉ, Jean-François. **O espaço da transposição didática** [Tradução de Ana Paula Guedes]. Fórum Linguístico. Florianópolis, 5 (2), jul. dez, 2008, p. 117-139.

HEATH, Shirley Breath. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Ed.) **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell: 2001 [1982]).

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Processos indentitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, dez 2007, p. 1-25.

\_\_\_\_\_. **Os estudos de Letramento e a formação de professores de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v. 8, n. 3, set./dez. 2008, p. 487-517.

\_\_\_\_\_. **Projetos de letramento na educação infantil**. p. 1-10. Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009. Disponível em: [www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla)

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDEZKA, K.S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005, p. 79-94.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MACHADO, Anna Rachel (Coordenação); LOUSADA, Eliana; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

MACHADO, A. R. **Para (re) pensar o ensino do gênero**. Calidoscópico – Revista de Linguística Aplicada, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p.17-28, 2004.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: J. L MEURER.; A. BONINI & D. MOTTA-ROTH. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MATÊNCIO, Maria de Lurdes Meireles. **Leitura, produção de texto e a escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Discursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel & COUTINHO, Antonia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 51-63.

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

MENEGASSI, R. J. A Revisão de Texto na Formação Docente Inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, Gêneros e Letramento: A (re) escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Signótica. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/Faculdades de Letras. Universidade Federal de Goiás. Goiás, vol. 20, 469-493, jul./dez. 2008.

MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Editora Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Maria Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal-RN: Editora da UFRN, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais e letramento**. Anais do V simpósio internacional de estudos de gêneros textuais. Caxias do Sul/RS, agosto de 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal –RN: EDUFRRN, 2014.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, Rosângela Hammes et al. **Linguística textual: 4º período**. Florianópolis: UFSC/LLV/CCE, 2012.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SILVA, Jane Quintiliano G. **Gênero Discursivo e Tipo Textual**. Scripta, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87 – 106, 1999.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. **Literacy practices and literacy myths**. In: Saljo, R. (Org.) *The written world: studies in literacy thought and action*. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

\_\_\_\_\_. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Apresentado durante a **Teleconferência Unesco Brasil sobre ‘Letramento e Diversidade’**, outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Sociais: abordagem críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TINOCO, Glícia Azevedo. Práticas sociais, leitura-escritura, ensino-aprendizagem: elementos constituintes de projetos de letramento. In: SERRANI, Silvana (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. e org. João W. Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**, 2ª Ed. São Paulo, Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **O papel da literatura na escola**. Revista Via Atlântica, USP, Número 14 Dezembro, 2008 Disponível em:<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa, Termo de consentimento livre e esclarecido e Termo de Assentimento



### CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Senhores Pais ou responsável:

Eu, Daniela Carla Soares Scaranto, professora civil estatutária da E.E.B. Presidente Juscelino Kubitschek, matrícula 346135-1-03 e mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, matrícula 201306374, portadora do CPF 004959519-94, RG 3.956.947 SSP-SC telefone de contato (48) 99116700, *e-mail*: dscaranto@gmail.com, desenvolverei uma pesquisa de mestrado com o título “ **Escrita e Reescrita como forma de assunção e desenvolvimento de projetos de dizer de alunos do 7º ano de uma escola pública de São José: eventos de letramento na escola**”. Para o desenvolvimento do estudo, preciso acompanhar o processo de escrita e reescrita dos alunos do 7º ano (71) durante cerca de três meses, buscando observar o percurso de escrita e reescrita de seus textos. A pesquisa objetiva, em uma abordagem qualitativa, descrever quais contribuições da reescrita é possível depreender nos processos de escrita e reescrita no ensino de produção textual orientadas pela teoria dos gêneros, para com isso, dentre outras possibilidades, aprimorar o processo de dizer dos alunos e contribuir para a produção de novos saberes para a ressignificação da prática do ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, importa aos senhores pais ou responsáveis me conceder permissão para que eu possa encaminhá-la formalmente ao Comitê de Ética de Pesquisa da UFSC.

Os instrumentos de geração de dados que pretendo utilizar serão: a observação participante, os textos escritos e reescritos pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, as notas de diário de campo, bem como procedimentos afins, estratégias que visam identificar em um enfoque mais profundo, depreender o percurso da escrita e da reescrita a serem realizados pelo aluno, a fim de compreender tais processos. Eu me

comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes, no caso os alunos, da pesquisa.

Os senhores pais ou responsáveis tem a liberdade de a, qualquer momento, exigir uma contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a se sentirem seguros e respeitados na contribuição de seu filho ou filha durante a realização do estudo e posteriormente a ele. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Se houver, por ventura, qualquer dúvida sobre os princípios éticos sobre os quais se erige esta pesquisa, os senhores pais ou responsáveis poderão entrar em contato com o Programa de Mestrado Profissional em Letras, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE), da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone 3721 9293 - ramal 223, e contatar Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar, orientador desta pesquisa. Segue em anexo, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que assinem, caso concordem com a participação de seu filho na pesquisa, dadas todas as considerações anteriormente ressaltadas.

Atenciosamente,

---

Daniela Carla Soares Scaranto

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por  
\_\_\_\_\_, autorizo  
a sua participação no estudo título “Escrita e Reescrita como forma de  
assunção e desenvolvimento de projetos de dizer de alunos do 7º ano de  
uma escola pública de São José: eventos de letramento na escola”, como  
sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora  
Daniela Carla Soares Scaranto sobre a pesquisa. Ficaram claros, para  
mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem  
realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando  
solicitados. Ficou evidente, também, a proposição de uma postura ética  
frente aos riscos inerentes a esse tipo de pesquisa. Tais riscos, relacionam-  
se à guarda e confidencialidade dos dados coletados.

Concordo, voluntariamente, que meu/minha filho/filha participem  
deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento,  
antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de  
prejuízo. Assim, assinamos este documento que foi redigido em duas vias,  
permanecendo uma comigo, como responsável pelo/pela aluno/aluna  
participante da pesquisa, e outra com o professor-pesquisador.

---

Assinatura do responsável do participante da pesquisa

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável legal já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São José, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do aluno

APÊNDICE B – Diretrizes preliminares para entrevista sobre as práticas de leitura e escrita dos alunos sujeitos da pesquisa

1. Você mora com:

- a. seus pais
- b. pais e avós
- c. pais, avós e tios
- d. pai
- e. mãe
- f. outros

2. Qual o nível de escolaridade dos adultos que moram em sua casa.

- a. Não estudou. \_\_\_\_\_ pessoas
- b. Estudou até a 4<sup>a</sup> série. \_\_\_\_\_ pessoas
- c. Estudou até a 6<sup>a</sup> série. \_\_\_\_\_ pessoas
- d. Estudou até a 7<sup>a</sup> série. \_\_\_\_\_ pessoas
- e. Ensino fundamental completo. \_\_\_\_\_ pessoas
- f. Ensino médio incompleto. \_\_\_\_\_ pessoas
- g. Ensino médio completo. \_\_\_\_\_ pessoas
- h. Cursando ensino superior. \_\_\_\_\_ pessoas
- i. Ensino superior completo. \_\_\_\_\_ pessoas

3. Com quantos anos você aprendeu a ler e escrever? \_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo você estuda no colégio? \_\_\_\_\_

5. Onde você estudou anteriormente? \_\_\_\_\_

6. Quais materiais escritos existem em sua casa (marque uma ou mais alternativas):

- a. livros
- b. jornais
- c. revistas
- d. material religioso
- e. material didático
- f. enciclopédia
- g. material publicitário
- g. outros

7. Com que frequência as pessoas que moram com você leem?

- a. nunca

- b. às vezes
- b. uma vez por mês
- c. uma vez por semana
- d. todos os dias
- f. outros \_\_\_\_\_

**8.** Com que frequência as pessoas que moram com você escrevem?

- a. nunca
- b. às vezes
- b. uma vez por mês
- c. uma vez por semana
- d. todos os dias
- f. outros

**9.** Que tipo de material escrito as pessoas de sua família leem?

- a. livros
- b. jornais
- c. revistas
- d. material religioso
- e. material didático
- f. outros

**10.** E você, com que frequência costuma ler?

- a. nunca
- b. às vezes
- b. uma vez por mês
- c. uma vez por semana
- d. todos os dias
- f. outros

**11.** Se você lê, o que costuma ler (marque uma ou mais alternativas)?

- a. livros
- b. jornais
- c. revistas
- d. material religioso
- e. material didático
- f. outros

**12.** Qual o objetivo da sua leitura?

- a. curiosidade
- b. conhecimento

- c. diversão
- d. obrigação
- e. necessidade
- e. outro

**13.** E você, com que frequência costuma escrever?

- a. nunca
- b. às vezes
- c. uma vez por mês
- d. uma vez por semana
- e. todos os dias
- f. outros

**14.** Qual o objetivo da sua escrita?

- a. registrar informações
- b. informar
- c. diversão
- d. obrigação
- e. necessidade
- e. outro

**15.** Em sua casa existe computador? a. sim b. não

**16.** Em sua casa há acesso à internet? a. sim b. não

**17.** Você costuma ler materiais *on-line*? a. sim b. não

**18.** Que tipo de material escrito você lê *on-line*?

- a. blogs
- b. sites de informação
- c. sites de fofocas
- d. comentários e *posts* em redes sociais
- f. fóruns e chats
- e. outros \_

**19.** Você costuma escrever *on-line*? a. sim b. não

**20.** Que tipo de material escrito você escrever *on-line*?

- a. blogs
- b. depoimentos
- c. comentários e *posts* em redes sociais

- f. fóruns e chats
- e. outros

**21.** Quando foi a última vez que você escreveu algo?

- a. Há um dia.
- b. Há uma semana.
- c. Há um mês.
- d. Há dois meses.
- e. Há \_\_\_\_\_ meses

**22.** Você escreveu que tipo de texto? \_\_\_\_\_

**23.** Você costuma reescrever os seus textos? a. sim b. não

**24.** Quem mais o influenciou em suas leituras?

- a. pais
- b. professores
- c. amigos
- d. familiares
- e. outro

## ANEXOS

### ANEXO A – Declaração de Aceite para desenvolvimento de pesquisa na E. E. B. Presidente Juscelino Kubitschek



EEB PRES. JUSCELINO KUBITSCHEK

CNPJ: 75.900.019/0001-93

RUA: JACOB SENS, S/N - FONE: (48) 3258-6457

CEP: 88110-285 – AREIAS – SÃO JOSÉ – SC

#### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa **“Escrita e Reescrita como forma de assunção e desenvolvimento de projetos de dizer de alunos de 6º ano de uma escola pública de São José: eventos de letramento na escola”**, e cumprirei os termos da Resolução CEP 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

São José, 14 de agosto de 2014.

Margarete Inácio da Silva  
Diretora Geral

Margarete Inácio da Silva  
Diretora  
Matr. 254072-0-4

EEB. PRES. JUSCELINO KUBITSCHEK

CÓDIGO 779000038.020 SÃO JOSÉ - SC

FONE/FAX: 3258-6457

AUTORIZADO PELA PORT. Nº 47606/1075 SE/DGE.

## ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP – Aprovação

HOSPITAL INFANTIL JOANA  
DE GUSMÃO/ SES -SC



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ESCRITA E REESCRITA COMO FORMA DE ASSUNÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE DIZER DE ALUNOS DE 6º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO JOSÉ: EVENTOS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

**Pesquisador:** Marcos Baltar

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 36709414.0.0000.5361

**Instituição Proponente:** Centro de comunicação e expressão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 923.604

**Data da Relatoria:** 17/12/2014

**Apresentação do Projeto:**

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina de Daniela Carla Soares Acaranto, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar.

A pesquisa tem como tema o ensino da reescrita no 6º ano, tendo como delimitação temática a relevância dos processos de reescrita para o desenvolvimento do projeto de dizer do aluno na escola. Este estudo estruturou-se para responder à seguinte questão de pesquisa: De que maneira a reescrita contribui para o projeto de dizer do aluno e, conseqüentemente, para o aprimoramento de sua produção escrita? Para tal propósito, o estudo se estrutura em um projeto de letramento (KLEIMAN, 2009), e vale-se dos estudos do letramento (KLEIMAN, 1995) e dos estudos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1953]); GERALDI, 2013 [1991]), (MENEGASSI, 2013) como orientação para a análise dos dados gerados. Tal pesquisa se caracteriza por uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) com abordagem qualitativa de base interpretativa (ANDRÉ, 2005) e será realizada com alunos do sexto ano de uma escola pública estadual de São José (SC). Os dados serão gerados a partir da escrita e reescrita das resenhas produzidas pelos participantes das guias de reescrita e dos registros realizados em um diário de campo o longo da aplicação do projeto.

Os dados serão analisados considerando-se as interações pedagógicas do ensino da escrita e

Endereço: Rua Barbosa, nº 152

Bairro: Agrônômica

CEP: 88.025-301

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3251-0062

Fax: (48)3251-0092

E-mail: cep@ig@seu.usc.gov.br

HOSPITAL INFANTIL JOANA  
DE GUSMÃO/ SES -SC



Continuação do Parecer: 923.604

reescrita, o contexto em que os textos irão ser produzidos e percurso da escrita e da reescrita a serem realizados pelo aluno, a fim de compreender tais processos no desenvolvimento do projeto de dizer do aluno.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Depreender o percurso da escrita e da reescrita em resenhas produzidas por alunos do 6º ano de uma escola estadual auxiliados por um protocolo de procedimento de reescrita.

**Objetivos secundários:**

- Desenvolver atividades significativas de escrita e reescrita a partir de situações reais de uso fundamentados em um projeto de letramento;
- Elaborar e testar um protocolo de procedimento de reescrita para o gênero resenha;
- Analisar o resultado das ações de escrita e reescritas empreendidas pelos alunos a partir dos apontamentos/orientações de colegas e da professora/pesquisadora em um protocolo de reescrita;
- Contribuir para o subsídio de novas práticas de ensino/aprendizagem envolvendo a escrita e reescrita.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A pesquisa poderá gerar constrangimentos aos alunos pela observação de sua produção textual, visto que os textos produzidos serão também observados pelos colegas. Assim sendo, o nome do aluno será mascarado na resenha como forma de minimizar os possíveis constrangimentos.

**Benefícios:**

Pretende contribuir com o projeto de dizer dos alunos envolvidos na pesquisa, possibilitar a reflexão sobre as práticas recorrentes de escrita e reescrita e pela proposição de novas práticas de ensino/aprendizagem envolvendo escrita e reescrita.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa poderá trazer contribuições importantes em relação ao aperfeiçoamento da escrita.

Endereço: Rua Barbosa, nº 152  
 Bairro: Agrônômica CEP: 88.025-301  
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS  
 Telefone: (48)3251-0092 Fax: (48)3251-0092 E-mail: crepi@saude.sc.gov.br

HOSPITAL INFANTIL JOANA  
DE GUSMÃO/ SES -SC



Continuação do Parecer 923.604

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

TCLE e TALE adequados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Para aprovação.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Conforme preconizado na Resolução 466/2012, XI.2, item d, cabe ao pesquisador elaborar e apresentar os relatórios parciais e final.

Assim sendo, o(a) pesquisador(a) deve enviar relatórios parciais semestrais da pesquisa ao CEP (a partir de Junho/2015) e relatório final quando do seu encerramento.

Um modelo deste relatório está disponibilizado no site <http://www.saude.sc.gov.br/hijg/cep/deveresdopesquisador.htm>

FLORIANOPOLIS, 19 de Dezembro de 2014

---

Assinado por:  
Jucélia Maria Guedert  
(Coordenador)

Endereço: Rua Barbosa, nº 152  
Bairro: Agronômica CEP: 88.025-301  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3251-0002 Fax: (48)3251-0002 E-mail: cep@hijg@saude.sc.gov.br

## ANEXO C – Roteiro do Diário de Leitura

### **Diário de leitura**

Você já sabe que uma resenha apresenta informações resumidas e selecionadas de um livro, de um filme, de uma peça teatral etc, apresentando comentários e avaliações críticas sobre a obra resenhada.

Mas antes de tudo, é preciso que você faça uma leitura atenta do livro escolhido a ser resenhado. Para ter uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico diante dos textos e assim uma opinião mais segura e fundamentada sobre o texto lido, é necessário que você estabeleça um diálogo com o texto lido, e a partir desse diálogo faça uma espécie de “Diário de leitura”, que será fundamental para a escrita de sua resenha.

Instruções para a elaboração do diário de leitura:

#### **1. Observe o título do texto e registre no seu diário:**

- ✓ Suas impressões: gostou ou não do livro?

#### **2. Antes de iniciar a leitura:**

- ✓ Observe todas as informações – (verbais ou não verbais) – que podem ajudá-lo a melhor compreender o texto: a capa, a orelha, as notas sobre o autor, a bibliografia (se houver), o índice, etc. Anote tudo o que você julgar importante e as ideias que você já for tendo a respeito do texto a ser lido.

#### **3. À medida que for lendo:**

- ✓ Vá registrando:
  - a) As relações que você puder ir estabelecendo entre os conteúdos do texto e qualquer outro tipo de conhecimento que já tenha: livros que já leu, aulas, músicas, filmes, páginas de Internet, sua experiência de vida etc.;
  - b) As contribuições que julga que o texto está trazendo para: qualquer tipo de aprendizado que lhe traga.
  - c) Suas opiniões sobre o texto, sobre sua forma e seu conteúdo: vá discutindo as ideias do autor, concordo ou discordando, levando dúvidas, etc.

- d) Vá registrando as dificuldades de leitura que encontrar e anotando os trechos que não compreende ou aqueles que mais gostar;
- e) Vá resumindo as ideias que o autor coloca como mais importante, as teses centrais e os argumentos que defende.

#### **4. Sempre justifique suas opiniões!**

- 5. Depois de finalizada a leitura, releia suas anotações, verifique se há alguma informação que prefere omitir e avalie se a necessidade de modificar o diário, de rever suas posições ou de melhorar o texto.

**Fonte:** Roteiro do Diário de Leitura adaptado de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a; 2004b).

## ANEXO D – Orientações para a escrita da resenha

### **Orientações para a escrita da resenha**

Depois de escolher o livro (CD, Jogo, Filme, Manga, etc.) e realizar a sua leitura, agora você vai escrever uma resenha para compartilhar com seus colegas de sala e da escola as suas impressões sobre o livro lido ou CD, jogo, filme, manga, etc. Ao escrever uma resenha, você estará auxiliando alguém na decisão de ler ou não ler determinada obra. Por ser uma tarefa importante, você deve planejar a escrita da resenha. Para isso:

- ✓ Faça as anotações que considerar relevantes sobre o livro filme, CD, jogo, manga, etc. que você leu;
- ✓ Anote os pontos positivos e negativos da obra que será resenhada;
- ✓ Reflita sobre os motivos pelos quais o livro merece ser lido por outras pessoas.

Na sua resenha devem constar as seguintes informações:

- ✓ Título do livro (filme, CD, jogo, manga, etc.) resenhado;
- ✓ Autor do livro (filme, CD, jogo, manga, etc.);
- ✓ Tema do livro (filme, CD, jogo, manga, etc.);
- ✓ Breve resumo da obra resenhada;
- ✓ Comentários/avaliação da obra resenhada.

Além dessas informações, você deve levar em consideração no momento da escrita:

- ✓ Quem será o seu futuro leitor;
- ✓ O local ou veículo em que sua resenha circulará;
- ✓ Qual será o seu objetivo como resenhista.

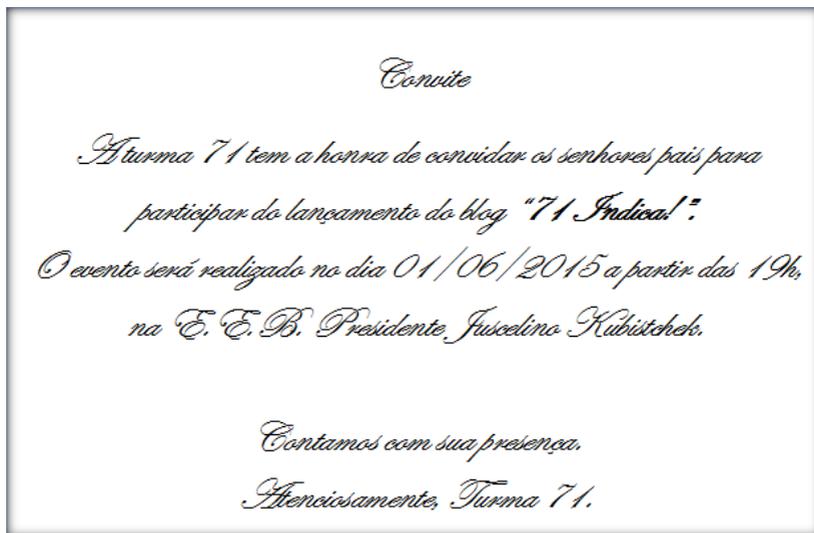
E para que o seu texto esteja adequado para a leitura dos seus futuros leitores, você deve escrever a sua resenha empregando a linguagem de forma:

- ✓ Clara e acessível ao futuro leitor;
- ✓ E de acordo com as regras da Língua Portuguesa (pontuação, ortografias, erros gramaticais, frases incompletas).

Agora, escreva a sua resenha e não se esqueça do título.

Fonte: Material didático elaborado pela professora/pesquisadora à luz de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004a; 2004b).

## ANEXO E – Convite



Fonte: Convite elaborado pelos alunos e pela professora/pesquisadora.

ANEXO F – Protocolo de reescrita aluno e Protocolo de reescrita professora: Pedro

Protocolo de reescrita – leitura do colega colaborador

Orientações para a escrita e reescrita de uma resenha. Verifique se a resenha do seu colega apresenta os seguintes itens que compõem uma resenha:

	Sim	Não
Título da resenha	X	
Identificação da obra: título da obra e autor	X	
Apresentação da obra	X	
Descrição do conteúdo (história)	X	
Destaque de parte da obra	X	
Qualidade da obra	X	
Avaliação da obra	X	
Recomendação da obra		X
Identificação do (s) resenhista (s)		X

Agora, observe se o texto está compreensível. Indique a linha em que aparecem os seguintes problemas:

Problemas	Linha
Frases incompletas	
Relação de sentido entre os parágrafos	
Uso de adjetivos e substantivos para expressar a opinião sobre o objeto resenhado	
Pontuação	
Ortografia	

Agora, observe se a resenha está adequada para o público ao qual se dirige?

SIM NÃO  
 SIM  NÃO

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

---



---



---

A resenha está adequada para a divulgação?

SIM NÃO  
 SIM  NÃO

## Protocolo de reescrita - leitura da professora/pesquisadora

Avaliação	
Título	
Apresentação	RETORNAR AS ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DA RESENOTA. EXPLICAR PARA O COTIDIANO QUE TIPO DE JOGO É ESSE: ON-LINE, X-BOX, PS ETC. O QUE É EPS? EXPLICAR.
Descrição	DETAHAR O JOGO: PARTICIPANTES, FASES, DIFICULDADES, <del>DE</del> DESINHO, ETC. DEPOIS FAZER A SÍNTESE DO CONTEÚDO DO JOGO.
Avaliação	NÃO CONSTA NA RESENOTA A SUA AVALIAÇÃO DO JOGO.
Recomendação	O JOGO É RECOMENDADO PARA QUE PÚBLICO? QUAL A PARTE DE SEU FUTURO INTERESSANTE? ONDE ENCONTRAR ESSE JOGO?

Fonte: Geração de dados professora/pesquisadora.

## ANEXO G – Protocolo de reescrita aluno e Protocolo de reescrita professora: Clara

### Protocolo de reescrita – 1ª leitura do colega colaborador

Orientações para a escrita e reescrita de uma resenha. Verifique se a resenha do seu colega apresenta os seguintes itens que compõem uma resenha:

	Sim	Não
Título da resenha	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificação da obra: título da obra e autor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentação da obra	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Descrição do conteúdo (história)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Destaque de parte da obra	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Qualidade da obra	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Avaliação da obra	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Recomendação da obra	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Identificação do (s) resenhista (s)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Agora, observe se o texto está compreensível. Indique a linha em que aparecem os seguintes problemas:

Problemas	Linha
Frases incompletas	
Relação de sentido entre os parágrafos	
Uso de adjetivos e substantivos para expressar a opinião sobre o objeto resenhado	
Pontuação	
Ortografia	1, 2, 7, 13, 14

Agora, observe se a resenha está adequada para o público ao qual se dirige?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

Porque não usou o tempo do verbo.

---



---

A resenha está adequada para a divulgação?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

## Protocolo de reescrita – 2ª leitura do colega colaborador

Orientações para a escrita e reescrita de uma resenha. Verifique se a resenha do seu colega apresenta os seguintes itens que compõem uma resenha:

	Sim	Não
Título da resenha	X	
Identificação da obra: título da obra e autor	X	
Apresentação da obra	X	X
Descrição do conteúdo (história)	X	X
Destaque de parte da obra	X	
Qualidade da obra		X
Avaliação da obra		X
Recomendação da obra	X	
Identificação do (s) resenhista (s)	X	

Agora, observe se o texto está compreensível. Indique a linha em que aparecem os seguintes problemas:

Problemas	Linha
Frases incompletas	
Relação de sentido entre os parágrafos	
Uso de adjetivos e substantivos para expressar a opinião sobre o objeto resenhado	
Pontuação	
Ortografia	

Agora, observe se a resenha está adequada para o público ao qual se dirige?

SIM	NÃO
X	

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

---



---



---

A resenha está adequada para a divulgação?

SIM	NÃO
	X

## Protocolo de reescrita - leitura da professora/pesquisadora

Avaliação	
Título	
Apresentação	RETOMAR AS ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DA RESENHA. EXPLICAR QUE É O SEGUNDO VOLUME DA SÉRIE "CREPÚSCULO".
Descrição	DESCREVER A CAPA, <del>OS</del> OS CAPÍTULOS, O QUE REPRESENTA ESSE VOLUME NA SÉRIE "CREPÚSCULO", ETC.: DEPOIS, FAZER UMA SÍNTESE DO CONTEÚDO DO LIVRO.
Avaliação	FALTA A SUA <del>AV</del> AVALIAÇÃO DA OBRA.
Recomendação	PARA QUE PÚBLICO O LIVRO É RECOMENDADO? ,

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

## ANEXO H – Protocolo de reescrita aluno e Protocolo de reescrita professora: Pedro

### Protocolo de reescrita – leitura do colega colaborador

Orientações para a escrita e reescrita de uma resenha. Verifique se a resenha do seu colega apresenta os seguintes itens que compõem uma resenha:

	Sim	Não
Título da resenha	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificação da obra: título da obra e autor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentação da obra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descrição do conteúdo (história)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Destaque de parte da obra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualidade da obra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação da obra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recomendação da obra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificação do (s) resenhista (s)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Agora, observe se o texto está compreensível. Indique a linha em que aparecem os seguintes problemas:

Problemas	Linha
Frases incompletas	2, 5, 4, 5, 6, 7, 8, 10
Relação de sentido entre os parágrafos	(Não contém parágrafo)
Uso de adjetivos e substantivos para expressar a opinião sobre o objeto resenhado	contém
Pontuação	2, 5, 8,
Ortografia	3, 6, 8, 10

Agora, observe se a resenha está adequada para o público ao qual se dirige?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

não, pois iniciou a resenha do final, tirou e alterou muitos dados e contém muitas erros em ortografia e pontuação.

A resenha está adequada para a divulgação?

SIM	NÃO
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

## Protocolo de reescrita - leitura da professora/pesquisadora

Avaliação	
Título	
Apresentação	ORGANIZAR <sup>PARAGRAFOS</sup> O PARAGRFO DE APRESENTAÇÃO E ACRESCENTAR MAIS INFORMACOES SOBRE O JOGO.
Descrição	ORGANIZAR <sup>PARAGRAFOS</sup> A DESCRIÇÃO DO JOGO E DEPOIS FAZER A SÍNTESE DO SEU CONTEÚDO.
Avaliação	<del>FAZER</del> ESCREVER UM PARÁGRAFO DE AVALIAÇÃO.
Recomendação	<del>DEVE</del> EXPLICAR A RAZÃO DO JOGO SER CLASSIFICADO PARA MAIORES DE 18 ANOS E O FATO DE MENORES JOGAREM.

# ANEXO I – Protocolo de reescrita aluno e Protocolo de reescrita professora: Joana

## Protocolo de reescrita – leitura do colega colaborador

Orientações para a escrita e reescrita de uma resenha. Verifique se a resenha do seu colega apresenta os seguintes itens que compõem uma resenha:

	Sim	Não
Título da resenha	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificação da obra: título da obra e autor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentação da obra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descrição do conteúdo (história)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Destaque de parte da obra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualidade da obra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação da obra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recomendação da obra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificação do (s) resenhista (s)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Agora, observe se o texto está compreensível. Indique a linha em que aparecem os seguintes problemas:

Problemas	Linha
Frases incompletas	
Relação de sentido entre os parágrafos	
Uso de adjetivos e substantivos para expressar a opinião sobre o objeto resenhado	
Pontuação	
Ortografia	

Agora, observe se a resenha está adequada para o público ao qual se dirige?

SIM	NÃO
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

---



---



---

A resenha está adequada para a divulgação?

SIM	NÃO
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Protocolo Joana

Orientações para a escrita e reescrita de uma resenha. Verifique se a resenha do seu colega apresenta os seguintes itens que compõem uma resenha:

	Sim	Não
Título da resenha	X	
Identificação da obra: título da obra e autor	X	
Apresentação da obra	X	
Descrição do conteúdo (história)	X	
Destaque de parte da obra	X	
Qualidade da obra	X	
Avaliação da obra	X	
Recomendação da obra	X	
Identificação do (s) resenhista (s)	X	

Agora, observe se o texto está compreensível. Indique a linha em que aparecem os seguintes problemas:

Problemas	Linha
Frases incompletas	-
Relação de sentido entre os parágrafos	(não contém parágrafos)
Uso de adjetivos e substantivos para expressar a opinião sobre o objeto resenhado	-
Pontuação	-
Ortografia	1, 5, 8,

Agora, observe se a resenha está adequada para o público ao qual se dirige?

SIM	NÃO
X	

Caso a resposta seja NÃO, justifique:

*uuu*

---



---

A resenha está adequada para a divulgação?

SIM	NÃO
	X

## Protocolo de reescrita - leitura da professora/pesquisadora

	Avaliação
Título	
Apresentação	FALTA QUE O CD É UMA COLEÇÃO
Descrição	INDICAR QUANTAS FAIXAS TEM O CD; PARTICIPAÇÕES, ETC.
Avaliação	FALTA A AVALIAÇÃO DO CD, VOCÊ APENAS DESTACOU * UMA DAS FAIXAS.
Recomendação	INDICAR O PÚBLICO.

Fonte: Geração de dados da professora/pesquisadora.

## ANEXO J – Atividade 1

**Atividade 1 – Conhecendo o gênero resenha**

**1º Texto:** “Livro de Clarice Lispector conta 12 lendas brasileiras para crianças”, por Morris Kachani. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2014/11/1544813-livro-de-clarice-lispector-counta-12-lendas-brasileiras-para-criancas.shtml> Acesso em: 01/02/2015

Clarice Lispector é uma das maiores contadoras de história que o Brasil já teve. Ela viveu de 1920 a 1977. Brincando como as crianças, pensando e escrevendo como elas, Clarice lançou cinco livros infantis. Um dia ela disse: "Eu tenho respeito por meninos e meninas e por isso não engano nenhum deles".

No final de sua vida, Clarice escreveu um livro chamado "Como Nasceram as Estrelas", que acabou de ser relançado em uma edição caprichada em capa dura e com desenhos bonitos da ilustradora Suryara.

"O que é que pode mais do que um sonho?", Clarice pergunta logo no começo. O livro reúne 12 lendas herdadas da tradição brasileira. Os textos foram encomendados por uma fábrica de brinquedos para a montagem de um calendário, então cada lenda é relativa a um mês do ano.

Tem a festa na mata, que levou os animais a perderem a fala. Tem o Curupira, que ninguém nunca sabe onde está; o Saci, diabinho de uma perna só (apesar de miraculosamente cruzar a perna) ; e muitos outros contos, vindos de várias regiões do país.

Com simplicidade e lirismo, Clarice não se contenta apenas em contar as histórias, mas também em comentá-las, a seu modo peculiar. Leitura imperdível, para os papais e também para os filhinhos.

"DOZE LENDAS BRASILEIRAS - COMO NASCERAM AS ESTRELAS", Clarice Lispector. EDITORA Rocco PREÇO R\$ 39,50. INDICAÇÃO a partir de 6 anos.

Texto 1:

- a) Sobre o que trata a resenha?
- b) Sobre o que é o livro resenhado?
- c) Quem é o autor da resenha?
- d) Quem é o autor do livro?
- e) Para que público esse livro é dirigido?

- f) Há alguma opinião do autor em relação ao livro?
- g) Pelas informações, onde este texto foi veiculado?
- h) Pela crítica do livro, você o leria?
- i) Como o resenhista caracteriza a forma como Clarice Lispector conta suas histórias?

**2º Texto:** “Abra a roda”, por Tory Oliveira. Revista Carta Fundamental. Editora Confiança, n. 55, p. 63. Fev. 2014.

Foi nas beiradas do Rio Amazonas, nos quintais de São Paulo, nas rodas de crianças no interior de Minas Gerais e em outros rincões de todo o Brasil que a educadora musical Teca Alencar de Brito buscou os versos, as canções e as cantigas tradicionais que compõem o livro-CD *De Roda em Roda – Brincando e Cantando o Brasil*, publicado pela Editora Peirópolis. Com envolvimento de ao menos 70 crianças, a obra traz letras de cantigas de roda tradicionais, sugestões de brincadeiras e informações sobre a origem das canções, além de um disco com as faixas.

“As cantigas de roda vieram com a constituição do Brasil como o conhecemos. Têm muitas influências europeias, de Portugal e da tradição francesa, mas, ao mesmo tempo, se fundiram com versões indígenas e tradições africanas”, explica a educadora. Ela também é professora do Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP) e criadora da Teca Oficina de Música, núcleo de formação musical para crianças, adolescentes e educadores.

*De Roda em Roda* é derivado do projeto Mapa do Brincar, mapeamento de cantigas de roda produzido ao longo de 2009 e 2011 pela jornalista Gabriela Romeu. Como a pesquisa de músicas tradicionais já fazia parte de seu trabalho, a educadora foi convidada para fazer os arranjos e gravar as canções selecionadas. Do envolvimento inicial nasceu o livro-CD. “Não queria que fosse mais um livro de brincadeiras, mas, sim, um convite para os educadores e as crianças conhecerem as canções. Por isso, há fotografias dos instrumentos e informações sobre as músicas e os lugares de onde elas se originaram”, conta. “Elas fazem parte da nossa memória, do nosso modo de ser. Mas muitas pessoas não as valorizam. Já me disseram que eu só cantava coisas velhas”, relata a educadora.

Para Teca, o período de gestação do projeto também foi de transformações na vida pessoal. Enquanto trabalhava na obra, a educadora musical de 59 anos ganhou os netos Julieta, Isa e Theo, que já participam das rodas e cantam as músicas da avó. “Muitas coisas no livro e na cultura tradicional são muito simples, é possível cantar com crianças

pequenas. Mesmo as que não andam podem entrar na roda no colo de um adulto. Depois, com mais autonomia, eles podem brincar sozinhas”, explica.

Para Teca, o brincar segue o fator mais importante a ser considerado pelo professor ao trabalhar cantigas de roda com seus alunos. Também é possível fazer pontes com conteúdos musicais e de outras áreas, como a geografia e as tradições dos lugares de origem das canções. Outra coisa importante é estar atento ao potencial criativo dos pequenos e não impor muitas regras ao brincar. “Os educadores devem buscar parcerias com as crianças”, defende.

*De Roda em Roda: Brincando e Cantando o Brasil*, de Teca Alencar de Brito. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.

## **Texto 2:**

- a) Qual o assunto do livro resenhado?
- b) Quem é o autor do livro?
- c) Quem é o autor da resenha?
- d) Para que público o livro é dirigido?
- e) O que há de diferente nesse livro?
- f) Há alguma opinião do autor em relação ao livro?
- g) Há alguma recomendação para o leitor? Caso positivo, qual é?
- h) Pelas informações, onde este texto foi veiculado?

2. Agora que você já respondeu as questões referentes a cada texto, responda as seguintes perguntas:

- a) Qual será o objetivo dos autores das resenhas?
- b) Qual será o objetivo do leitor dessas resenhas?

3. A resenha é um texto sobre outro texto, de outro autor. Nele há menções do texto original acompanhados de comentários do resenhista. Identifique no Texto 2, as expressões que o resenhista usa para introduzir a voz do autor da obra na resenha.

4. Observe a linguagem empregada nas duas resenhas. Como você já respondeu, cada uma das resenhas é destinada para públicos diferentes. Levando isso em consideração, explique essa diferença pela linguagem empregada pelos resenhistas pensando no público de cada uma das resenhas.

## ANEXO K – Atividade 2

**Atividade 2 - Conhecendo o gênero resenha**

1. Leia a resenha e responda as questões a seguir: “Autora de 'Frankenstein' tem livro infantil traduzido para o português”, por Bruno Molinero. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2014/07/1487939-autora-de-frankenstein-tem-livro-infantil-traduzido-para-o-portugues.shtml> Acesso em: 01/02/2015

- a) Qual o assunto do livro resenhado?
- b) Quem é o autor da obra resenhada?
- c) Em que ano o livro foi escrito?
- d) Que outro livro a autora já escreveu? Você o conhece?
- e) Para que público o livro é dirigido?
- f) Há alguma recomendação para o leitor? Caso positivo, qual é?
- g) A partir das informações, onde este texto foi vinculado?
- h) Pelas informações da circulação da resenha, para que tipo de público ela é dirigida?
- i) Considerando o leitor da resenha, como você avalia a linguagem empregada pelo resenhista.

2. Identifique na resenha que você leu o momento em que o resenhista resume o livro "Maurício ou a Cabana do Pescador".

3. Resenhas não devem antecipar informações que comprometam o impacto do livro. Identifique na resenha a parte em que resenhista desperta a curiosidade do leitor pela obra.

4. Quando se escreve um texto, é importante guiar o leitor para que ele possa entender as diferentes relações que queremos estabelecer entre as ideias. Essas relações entre as ideias são dadas por palavras que “organizam” o que está sendo dito. Essas palavras que estabelecem relações entre as ideias, nas frases e entre os parágrafos são chamados de conectores (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004a).

- a) Agora, observe o emprego do conectivo *mas* no seguinte trecho da resenha e assinale qual a relação lógica (de sentido) que esse conectivo estabelece entre as orações?

“Frasas complicadas e palavras difíceis, como "conquanto", "goivos", "gerânios" e "olmos", pipocam pelo texto. *Mas* não precisa se desesperar.”

- ( ) causa e justificativa sobre o que foi dito na oração anterior.
  - ( ) contraste ou argumento contrário ao que foi dito na oração anterior,
  - ( ) complemento adicional ao que foi dito no parágrafo anterior.
- b) Como o resenhista avalia a linguagem do livro? Que palavras ele usa para isso?
- c) Qual o sentido da palavra *pipocam* na resenha?
- d) Em “Mas não precisa *se* desesperar”, a palavra em destaque faz referência a quem?

## ANEXO L – Atividade 3

### Atividade 3 – Escolha do filme

Resenha 1: **CINEMA/"O CASTELO ANIMADO"** Após "A Viagem de Chihiro", o japonês Hayao Miyazaki investiga revolução industrial

(Fonte:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0508200517.htm> )

### **Animação mergulha na iminência da guerra, por Pedro Butcher (CRÍTICO DA FOLHA)**

É preciso festejar que os filmes de Hayao Miyazaki estejam sendo lançados comercialmente no Brasil. Depois da obra-prima "A Viagem de Chihiro", que veio com as chancelas do Urso de Ouro no Festival de Berlim e do Oscar de melhor animação, é a vez dos cinemas brasileiros receberem o quase tão belo "O Castelo Animado", que passou no Festival de Veneza do ano passado.

Imensamente popular no Japão, Miyazaki tem um longo percurso a percorrer antes de alcançar o mesmo sucesso por aqui. Seu trabalho ainda sofre da pecha do "cinema de arte", um tipo de adjetivação bem-intencionada que, muitas vezes, confina certas obras a nichos de mercado. Por serem "de arte" e por serem japoneses, seus filmes são considerados complexos demais para crianças, o que é no mínimo relativo. As narrativas apenas obedecem a uma lógica diferente, não tão calcada na "causa-consequência" da dramaturgia ocidental.

A fluidez é a marca mais evidente do estilo de Miyazaki. Tanto do ponto de vista da história como do desenho, tudo é concebido como um fluxo que, no seu conjunto, termina formando um universo de extrema coerência e beleza internas. Um universo quase felliniano, por vezes grotesco, mas sempre encantador, capaz de explorar todo o potencial de liberdade que a animação dá. Não é raro que as crianças se entreguem a esse universo mais facilmente do que os adultos, que ficam esperando explicações para tudo. Mesmo que não compreendam detalhes, como muitas vezes também não compreendem nos filmes americanos as piadas feitas para distrair os mais crescidos, as crianças costumam vidrar os olhos nos traços e cores do animador.

Em "O Castelo Animado", curiosamente, o desenho de Miyazaki serve a uma história ocidental. O filme é uma adaptação de um livro da escritora inglesa Diana Wynne Jones ambientado nas vilas europeias do começo do século passado. Um mundo marcado pela revolução industrial

(máquinas a vapor e engenhocas mecânicas dominam a cena) e pela iminência da guerra -mas não pelo racionalismo pragmático.

Nesse mundo, a jovem chapeleira Sophie é transformada em uma senhora de 90 anos por uma feiticeira enciumada. Apavorada, a velhomenina se auto-exila em terras desprotegidas, lá onde vive Howl, um mago considerado perigoso. Sophie termina conseguindo abrigo no castelo ambulante de Howl e assume a arrumação da casa -até se dar conta de que ele não tem nada de perigoso. Aos poucos, vai descobrir a chave para se desvencilhar do feitiço.

Ainda que tardia, a descoberta de Miyazaki faz um bem enorme à diversidade nas telas brasileiras e amplia o leque de opções cinematográficas das crianças, hoje tão limitado às produções dos estúdios Disney e DreamWorks. Tomara que "A Viagem de Chihiro" e "O Castelo Animado" abram portas para que filmes antigos de Miyazaki (e os novos) aportem com frequência.

**O Castelo Animado** Hauru no Ugoku Shiro ★ ★ ★ ★ / **Direção:** Hayao Miyazaki / **Produção:** EUA/Japão, 2004

**Quando:** a partir de hoje nos cines Bristol, Lumière, Villa-Lobos e circuito

Resenha 2: **WALL-E | RESENHA** – 27/06/2008, por Gabriel Cruz. (Fonte: <http://jovemnerd.com.br/especiais/filmes/wall-e-resenha/>)

Existem duas regras básicas nos corredores da Pixar Animation Studios. A primeira é que um filme jamais deverá ser parecido com outro (a não ser é claro que se trate de continuações), já a segunda, complementando a primeira, é que não se deve ter medo de inovar.

Com isso, brinquedos ganharam vida, insetos passaram a ser rebeldes, monstros de dentro do armário não eram tão maus assim, a vida marinha passou a ser super emocionante e cheia de aventuras, Super-Heróis viraram uma grande família, Carros passaram a ter vida e Ratos viraram grandes cozinheiros. Não podia ser diferente com Wall-E, o novo longa da Pixar é algo completamente diferente de tudo o que foi produzido no estúdio.

E isso já é visto de cara no início do filme onde nos deparamos num ambiente apocalíptico: no ano de 2700, o planeta Terra encontra-se totalmente abandonado pelos humanos e coberto de lixo, parece que o planeta é habitado apenas pelo Robô Wall-E e sua barata de estimação.

Wall-E é sigla de Waste Allocation Load Filters – Earth Class. O Robô tem a função de coletar, compactar e organizar o lixo que está no planeta. Durante 700 anos de trabalho ele vai adquirindo uma

personalidade, e, curioso, começa a colecionar uma série de objetos que vai encontrando pelo caminho.

Enquanto isso, os humanos estão na nave Axion, uma espécie de cruzeiro intergalático, aguardando o planeta se recuperar. Nesse meio tempo, o robzinho solitário acaba conhecendo Eva, uma robô que vai à Terra para uma missão secreta, e por quem Wall-E se apaixona, vendo nela também uma oportunidade de mudar de vida.

O filme também surpreende na narrativa e na animação: o diretor Andrew Stanton (Procurando Nemo) se baseou nos antigos filmes de Charles Chaplin, e com isso Wall-E quase não tem diálogos até a metade do filme. Em compensação tem muitas cenas de ação, de comédia pastelão e uma exploração gigantesca das expressões dos personagens. Wall-E encanta a todos com o seu olhar (um toque de mestre do designer do personagem), e nos passa uma humanidade fantástica, que chega a ser maior até que a dos seres humanos de carne e osso, mostrando, claramente, que palavras naquelas cenas seriam apenas um mero detalhe, e que não tornariam as expressões tão marcantes.

Com isso, o filme diverte a todas as crianças e adultos que forem assistir e chama a atenção para uma “verdade inconveniente”: a da importância da preservação ambiental. E faz isso sem ser chato e nem piegas.

A Pixar acerta mais uma vez. Sempre inovando e nunca tendo medo de errar. Certamente é uma grande favorita a colocar mais uma estatueta do Oscar em sua coleção. Ah, sim! E não se atrasem, ou perderão o sensacional curta “Presto”, que passa antes do filme.

### **Atividade**

1. Qual dos filmes você assistiria?
2. De que forma a leitura da resenha influenciou a sua escolha?
3. Em uma resenha há, pelo menos, quatro aspectos básicos indispensáveis na sua composição: apresentação; descrição; avaliação e recomendação.

- ✓ **Apresentação da obra resenhada:** do que trata, editor, ano, área do conhecimento, público-alvo;
- ✓ **Descrição da obra resenhada:** partes, capítulos, tópicos número de páginas, ilustração, capa, tipografia etc.
- ✓ **Avaliação:** comentários de julgamento do produtor da resenha sobre a obra como um todo e sobre partes específicas da obra resenhada;

- ✓ **Recomendação** parcial ou integral da obra, embasada na avaliação, relacionando ao público- alvo.

Retome a leitura da resenha do filme que você escolheu e identifique nela, os seguintes aspectos:

- a) Aspectos descritivos:
- b) Avaliação:

**4.** Resenhas não devem antecipar informações que comprometam o impacto da obra. Identifique na resenha do filme que você escolheu a parte em que resenhista despertou a sua curiosidade pelo filme.

## ANEXO M – Atividade 4

**Atividade 4: Avaliação do filme considerando a resenha lida em sala.****“O CASTELO ANIMADO”**

Depois de assistir ao filme “O Castelo Animado”, responda às seguintes questões:

- a) Você foi um dos alunos que escolheu o filme? ( ) SIM ( ) NÃO
- b) Você considera que fez uma boa escolha? Justifique.
- c) Agora, se você foi um dos alunos que optou pelo outro filme, o que achou do filme?
- d) O filme “O castelo Animado” correspondeu às expectativas apresentadas pela resenha lida em sala? Justifique.
- e) Resenhas são textos que geralmente resumem e avaliam o conteúdo de um livro, de um capítulo, de um filme, de uma peça de teatro ou de um espetáculo. Geralmente combinam duas finalidades: informar e persuadir. É um gênero muito comum nos meios impressos de comunicação como jornais e revistas. Trata-se, portanto, de um texto de informação e de opinião que serve como guia para o público: a partir da leitura de resenhas, ele poderá escolher o que gostaria de ver, ouvir ou ler. Você acha que a resenha do filme “Castelo animado” cumpriu a sua função de “guiar” você na escolha do filme.

( ) SIM ( ) NÃO

Justifique sua resposta:

## ANEXO N – Atividade 5

**Atividade 5: Resumo do filme “Castelo Animado”**

## Resumo

Como já explicado durante as aulas, há diferenças entre resumo e resenha. O resumo se caracteriza por apresentar informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto. Enquanto a resenha, além de apresentar essas informações, também apresenta comentários e avaliações (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004b). Agora, faça um resumo do filme “O castelo animado” contendo as seguintes informações:

- ✓ Onde e quando ocorre a história;
- ✓ Quem são as personagens e como são caracterizados;
- ✓ Qual o desfecho da história.

## ANEXO O – Atividade 6

### Atividade 6 – Conhecendo sites e blogs sobre resenhas

Depois do estudo do sobre o gênero resenha, como sugestão, os alunos acessem se possível, os seguintes blogs e sites:

<http://www.lendo.org/resenhas-de-livros/>  
<http://www.pamgoncalves.com/>  
<http://pensamentosdojoshua.blogspot.com.br/>  
<http://www.livrosecitacoes.com/>  
<http://www.lagarota.com.br/>  
<http://www.nomundodoslivros.com/>  
<http://livrosemserie.com.br/>  
<http://www.maisumblogsobrelivros.com/>

Nos sites e *blogs* visitados, além de conhecer diferentes pontos de vista sobre livros, você poderá observar de que forma eles são organizados e como os resenhistas escrevem suas resenhas. Fique atento para:

- ✓ Para que tipo de público o site ou *blog* é dirigido;
- ✓ Se a linguagem empregada pelos resenhistas está adequada para o público dirigido;
- ✓ Se o site ou *blog* é destinado a um gênero literário específico, à uma faixa etária em particular ou destinado a estudantes;
- ✓ De que forma os resenhistas fazem os comentários e as suas opiniões sobre os livros;
- ✓ O estilo da escrita dos resenhista, etc.

Aproveite a visita para conhecer mais livros e inspirar-se para escrever uma resenha que leve o seu leitor a ler a conhecer o objeto que você resenhará.

## ANEXO P – Roteiro de leitura colaborativo

**Roteiro de leitura colaborativo**

Depois de ler com atenção a resenha do seu colega, observe se a resenha apresenta:

- ✓ Título;
- ✓ Título do livro resenhado;
- ✓ Autor do livro;
- ✓ Tema do livro;
- ✓ Breve resumo da obra resenhada;
- ✓ Comentários/avaliação da obra resenhada;
- ✓ Se a linguagem está adequada ao futuro leitor;
- ✓ Se a linguagem está clara e acessível;
- ✓ Se a linguagem está de acordo com as regras da Língua Portuguesa (pontuação, ortografias, erros gramaticais, frases incompletas).