

A MANIFESTAÇÃO DO DIALOGISMO E DA RESPONSABILIDADE ATIVA NA PRODUÇÃO DE CONTOS FANTÁSTICOS

Léia Luz Gusmão SANTOS¹
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
leialgusmao@gmail.com

Maria Aparecida Pacheco GUSMÃO²
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
aparecida.gusmao@uesb.edu.br

RESUMO: Este artigo trata do dialogismo e da responsividade ativa no processo de produção e reescrita de texto e apresenta o resultado parcial da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – Profletras – pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O estudo foi realizado em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, no município de Cordeiros, Bahia, e visou investigar a manifestação do dialogismo e da atitude responsiva por educandos no processo de produção de narrativa fantástica mediante às intervenções do professor. A pesquisa está fundamenta nos estudos sobre a teoria enunciativo-discursiva da linguagem de Bakhtin (1997, 2014) e alguns dos seus seguidores, a exemplo de Geraldi (1984, 1997), Ruiz (2010) e Menegassi (1998); e nos estudos de Todorov (1980), Rodrigues (1988), Cesarani (2006) e Alazarki (1990) sobre o conto fantástico. A metodologia caracterizou-se como pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2015) do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e desenvolveu-se por meio da aplicação de atividades organizadas, segundo o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados apontaram que a interação proporcionada durante as atividades resultou em dialogismo e atitude responsiva ativa, manifestados pelos alunos no processo de produção de seus textos. Constatou-se ainda que a atividade de reescrita possibilitou aos educandos a reflexão sobre seu próprio texto e os auxiliou significativamente no aprimoramento de sua escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Reescrita. Dialogismo. Responsividade ativa.

THE MANIFESTATION OF DIALOGISM AND ACTIVE RESPONSIVENESS IN THE PRODUCTION OF FANTASTIC TALES

Abstract: This article deals with dialogism and active responsiveness in the text production and rewriting process and presents the partial result of the research developed in the Professional Master's in Letters - Profletras - by the State University of Southwest

¹ Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

² Doutora em Educação (UFRN), professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Bahia. The study was carried out in a class of the ninth grade of Elementary School, in the municipality of Cordeiros, Bahia, and aimed to investigate the manifestation of dialogism and the responsive attitude by students in the process of producing fantastic narrative through the interventions of the teacher. The research is based on studies on the enunciative-discursive theory of language by Bakhtin (1997, 2014) and some of his followers, such as Geraldi (1984, 1997), Ruiz (2010) and Menegassi (1998); and in the studies of Todorov (1980), Rodrigues (1988), Cesarani (2006) and Alazarki (1990) on the fantastic tale. The methodology was characterized as qualitative research (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2015) of the research-action type (THIOLLENT, 1986) and developed through the application of organized activities, according to the proposed didactic sequence model by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The results showed that the interaction provided during the activities resulted in dialogism and an active responsive attitude, manifested by the students in the process of producing their texts. It was also found that the rewriting activity enabled students to reflect on their own text and significantly helped them improve their writing.

KEYWORDS: Textual production. Rewritten; Dialogism; Active Responsiveness.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da manifestação do dialogismo e da responsividade ativa por alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental no processo de produção e reescrita de textos e apresenta resultados parciais do estudo realizado no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Buscamos, por meio desse trabalho, contribuir para o aprimoramento da escrita desses alunos e, para tanto, elaboramos uma proposta de intervenção mediante uma sequência didática sobre contos fantásticos.

A orientação para o ensino de língua portuguesa nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ressalta a centralidade do texto e dos gêneros textuais, considerando, portanto, o efetivo uso da linguagem em situações reais e significativas de comunicação como espaço ideal para o ensino de língua. Tais diretrizes têm produzido, desde sua publicação, mudanças no ensino de língua portuguesa, mas no que se refere às aulas de produção textual, ainda é muito comum o professor constituir-se como o único

interlocutor dos textos dos alunos, em situações artificiais do emprego da língua, em que a escrita não cumpre uma função social. Ademais, as etapas de planejamento, revisão e reescrita não têm o seu lugar, e o trabalho com a escrita perde o caráter de processo.

Face a essa realidade, a reflexão sobre os conceitos de dialogismo e responsividade pode ser muito relevante para a prática do professor de língua, dado que tais fenômenos são inerentes às práticas sociais da leitura e escrita. No ensino de produção textual, o discurso do aluno não deve ser visto como um enunciado estanque, cujo propósito seja o cumprimento de uma tarefa escolar. A voz do aluno materializada por meio de seu texto deve, desde a sua formulação, ser orientada pela necessidade de responder ao já dito e, ao mesmo tempo, de suscitar uma resposta da parte do outro a quem ele se dirige.

Como base nesses pressupostos, tencionamos investigar a manifestação do dialogismo e da responsividade ativa dos educandos, mediante as intervenções do professor, no processo de produção e reescrita de contos fantásticos. Neste artigo, centramos nossa atenção na manifestação desses fenômenos na etapa da reescrita desses textos.

2 INTERAÇÃO, DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE ATIVA: CONCEITOS BAKHTINIANOS

Pensar o ensino de língua portuguesa, tendo em vista o objetivo de buscar caminhos que driblem as dificuldades que enfrentamos na realidade da educação no Brasil, exige uma reflexão muito abrangente que inclua uma conceituação adequada de linguagem e a compreensão de seus princípios constitutivos. Para a viabilização desse intento, lançamos mão do pensamento bakhtiniano a respeito do dialogismo e da responsividade ativa. Interessa-nos também compreender quais são as suas implicações no ensino de produção de texto e, mais especificamente, na reescrita.

Segundo Bakhtin (1997), o dialogismo é o princípio constituidor dos enunciados e da condição de sentido do discurso. Em seu entendimento, nenhum enunciado tem origem em si mesmo, antes é constituído de outro enunciado e, ao mesmo tempo, é réplica a outro. Esse autor refuta a possibilidade de haver enunciado isolado. Para ele, “[...] um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia” (BAKHTIN, 1997, p. 376). Nesse sentido, Bakhtin (1997, 2014) define a palavra como o território comum do locutor e do interlocutor, no qual nem sempre as relações dialógicas são consensuais, elas podem ser de conciliação, mas também de luta.

Para Bakhtin (1997), o dialogismo ainda pode ser compreendido como princípio constituidor do sujeito e de sua ação. Ao tomar parte no diálogo, que por natureza é social, o sujeito age sobre o outro e por ele é influenciado. Sua compreensão do mundo passa pela visão do grupo social no qual está inserido e está embebida dos valores vigentes da época, explica Fiorin (2008).

Na formulação do pensamento de Bakhtin, o uso da metáfora do diálogo se tornou muito recorrente. Segundo Faraco (2009, p. 61), o interesse do Círculo de Bakhtin pelo diálogo está no “[...] complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que lhe é dito”. Em outras palavras, importa-lhe as relações dialógicas presentes em todas as situações de efetivo uso da linguagem por meio das interações verbais.

Importa ressaltar a posição de Bakhtin (1997) de que entre unidades linguísticas não pode haver relações dialógicas, pois estas só são possíveis no âmbito do discurso, na forma de enunciado, por meio da interação verbal.

O estudo da linguagem pela perspectiva dialógica nos habilita a compreender o funcionamento da língua em situações reais e a importância do discurso social na formação

dos indivíduos. Esse tema ainda abrange o movimento contínuo da ação do dizer do sujeito sobre os dizeres alheios e destes sobre aquele por meio da responsividade ativa, como aponta Faraco (2009).

O princípio da *responsividade*, proposto por Bakhtin (1997), postula que ao mesmo tempo em que o enunciado responde à palavra dita, ele desencadeia outras respostas que se constituem elos na grande corrente do discurso. Cada resposta representa uma tomada de posição do sujeito enunciativo, que pode ser de adesão ou de refutação, e, por outro lado, espera de seus interlocutores atitudes semelhantes.

Para Bakhtin, o ato enunciativo é um evento concreto, no qual seus participantes, partindo da compreensão que têm do enunciado do outro, reagem a seu conteúdo, à intenção do enunciativo e aos demais aspectos contextuais da enunciação. Nesta perspectiva, o interlocutor não se adequa ao paradigma que o reduz a um papel secundário no processo de interação verbal, cuja percepção e compreensão do enunciado ocorre passivamente. Pelo contrário, o leitor/ouvinte, numa atitude responsiva ativa, alterna com seu parceiro o papel de locutor, conforme explicita o autor:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 291, grifo do autor).

Todo enunciado é elaborado com vistas à compreensão de seu sentido, da qual resulta a atitude responsiva. Desde o início de um discurso, o interlocutor já se prepara para essa atitude responsiva. Quando tomamos a palavra, sempre o fazemos como “respondentes”, visto não termos sido os primeiros a fazer uso da comunicação verbal. Bakhtin (1997) amplia essa discussão afirmando que só faz sentido a palavra que responde a alguma pergunta.

Toda réplica, conforme expõe Bakhtin (1997), ao mesmo tempo que expressa a posição do locutor possibilita a tomada de uma posição responsiva. As relações existentes entre os enunciados pressupõem a presença do outro, indispensável para a constituição da heterogeneidade que confere vida ao enunciado.

A responsividade pode se manifestar de diferentes maneiras. Bakhtin (1997) aponta três tipos de atitude responsiva, a saber, imediata, passiva e silenciosa. Na imediata, como esclarece Bakhtin (1997), o outro, em resposta à compreensão do significado de um enunciado, apresenta imediata e publicamente o seu posicionamento com relação à fala do locutor.

Já a atitude responsiva passiva, manifesta-se por meio de uma ação, instantânea ou retardada, que ocorre em cumprimento de um pedido ou ordem dirigidas ao interlocutor. Menegassi (2009) chama atenção para o fato de que esse processo evidencia a compreensão do enunciado por parte do ouvinte, mas também revela uma relação social autoritária entre falante e ouvinte, que faz com que a ação seja acatada sem contestação.

Por sua vez, a atitude responsiva silenciosa, assim como as demais, apresenta uma compreensão responsiva, no entanto difere-se das primeiras no sentido de que a sua materialização ocorre tardiamente, conforme explica Bakhtin (1997). O interlocutor não manifesta seu posicionamento no momento da troca verbal, mas incorpora aquele enunciado a um discurso futuro ou tem o seu comportamento por ele alterado.

Compreender os conceitos de dialogismo e responsividade propostos por Bakhtin (1997) torna-se relevante para a prática do professor de língua, dado que o texto não deve ser trabalhado em sala de aula destituído de sua função social, qual seja a de responder e, ao mesmo tempo, suscitar no outro uma resposta. Desse modo, a reflexão sobre tais conceitos pode contribuir para que o trabalho com a produção textual seja mais significativo.

2.1. IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS BAKHTINIANOS NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A transposição dos postulados bakhtinianos para o ensino de língua trouxe novas perspectivas para uma prática pedagógica que antes tinha como foco a exploração da gramática nas atividades de produção textual e inspirou o surgimento de um movimento pelo ensino de língua que tem no texto a unidade básica de ensino em situações de efetivo uso da linguagem. Tais princípios foram incorporados pelos PCN (BRASIL, 1998) e posteriormente pela BNCC (BRASIL, 2017), como elementos norteadores do ensino de língua portuguesa.

Geraldi (1997, p. 105) entende que “[...] se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com o texto que a encontramos. Ou seja, o específico na aula de português é o trabalho com textos.” Na proposta do autor, trata-se do texto enquanto espaço de interação no qual os interlocutores se constituam como sujeito autor ou sujeito leitor de seus próprios textos. Nessa configuração de ensino, o papel do professor ganha um novo sentido, como acentua Geraldi (1997): o de interlocutor e mediador entre o aluno e o texto enquanto seu objeto de estudo.

Ao refletir sobre as condições necessárias à produção de texto (oral ou escrita) Geraldi (1997) aponta como critério, a) ter o que dizer; b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constituir como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) escolher as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Quando a proposta para a escrita de texto no ambiente escolar não considera esses requisitos, cria-se uma situação artificial em que teremos escrita, mas não teremos texto enquanto produto de um trabalho discursivo.

O professor deve tomar a relação discursiva como princípio para sua ação. Ao propor uma produção textual aos alunos, deve pensá-la a partir de interlocutores reais ou possíveis. É para o *outro* que o texto se destina. Também devem ser reais as razões que motivam a escrita do texto. Em função do que se tem a dizer e de seu interlocutor, é que se procede a escolha das estratégias. E, nesse ponto, a mediação do professor é fundamental. Geraldi (1997) refere-se ao trabalho do professor conferindo-lhe o papel de “co-autor” no processo de escrita dos alunos.

Talvez seja nesse tópico que mais se dará a contribuição do professor, que não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que se quer dizer na forma que escolheu (GERALDI, 1997, p. 164, grifo do autor).

Orientar sua prática por uma concepção que toma a produção textual como uma questão central no ensino de língua, exige do professor colocar-se no posto de interlocutor de seus alunos e estabelecer com ele um diálogo sobre o seu texto. Cabe aqui uma reflexão sobre o papel docente e a posição que o professor ocupa no trabalho com a produção de texto. Ao tomar o texto do aluno em suas mãos, deve colocar-se primeiramente na posição de leitor, que se interessa pelo que o aluno tem a dizer e, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, colaborar com o educando, auxiliando-o no desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

Para que o trabalho com a escrita na escola seja mais produtivo, além de compreendermos sua dimensão social e interativa, é imprescindível que esta seja entendida como uma atividade processual, que compreende etapas distintas de realização. Antunes (2003) e Manegassi (1998) ressaltam que a tarefa de escrever supõe diferentes etapas

interdependentes e complementares com funções específicas. Elas são o planejamento, a escrita e a revisão/reescrita.

Reconhecemos a importância de cada uma dessas etapas para o resultado da produção textual. Entretanto, é para a etapa da reescrita que voltamos a nossa atenção com o intuito de investigar sua relevância e como ocorre a interação e a responsividade nesse momento do processo da escrita.

A reescrita insere-se no trabalho de produção textual como uma oportunidade de reflexão sobre o que já foi construído pelo aluno com relação à aprendizagem e ao domínio dos aspectos necessários à escrita de um texto, como também lhe aponta um caminho a percorrer para o aperfeiçoamento de seu texto.

Os PCN concebem a reescrita como parte integrante do processo da escrita:

[...] a refacção faz parte do processo de escrita [ela] é a profunda reestruturação do texto [...] os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões a serem estudadas) e retornar ao complexo [...]. Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 77-78).

A reestruturação da qual fala os PCN deve levar em conta o nível linguístico, mas também outros aspectos como a adequação ao contexto de produção, à variedade linguística, ao gênero, entre outros. É importante ressaltar que trabalhar todos os aspectos do texto em uma única reescrita pode tornar essa atividade maçante e desanimadora para o aluno, como advertem Menegolo e Menegolo (2005).

A BNCC (BRASIL, 2017) aponta a reescrita como uma etapa a ser considerada no ensino de produção textual. Assim como as demais etapas já mencionadas, esta é uma atividade que exige o desenvolvimento de estratégias que visem à adequação do texto à situação comunicativa.

Segundo Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), por meio de uma prática continuada da reescrita, o aluno desperta para o fato de que seu texto será avaliado por seus leitores. Dessa forma, passa a valorizar essa atividade por entender que o seu objetivo é tornar o texto mais claro e adequado à leitura do interlocutor. Para essas autoras, “[...] os alunos passam a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 63).

Para Gasparotto e Menegassi (2013, p. 29) a reescrita é:

[...] 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.

Quando a reescrita é mediada pelo professor, o aluno tem a oportunidade de dialogar com alguém que dispõe de instrumentos para ajudá-lo a sanar suas dificuldades e refletir sobre elas. Dessa forma, a reescrita auxilia o aluno no aperfeiçoamento de sua escrita e contribui para torná-lo mais apto a revisar o seu próprio texto por meio de um olhar mais crítico.

Menegassi (1998) amplia a discussão sobre a reescrita, ressaltando que o processo de revisar com base no comentário do professor pode contribuir para o desencadeamento de novas ideias e, conseqüentemente, para a construção do texto, o que leva ao surgimento de uma versão diferente. Isso está plenamente de acordo com a afirmação de Bakhtin (1997, p. 332): “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal.” Entretanto, as alterações efetuadas no texto podem resultar em uma versão que nem sempre será melhor do que a original.

Sobre as possíveis causas de um desempenho pior na versão reescrita, Menegassi (1998) aponta o fato de o aluno não se atentar aos comentários do professor. Por outro lado, o autor destaca que “[...] o aluno que atenta aos comentários muitas vezes acaba por extrapolá-los, indo além das sugestões oferecidas” (MENEGASSI, 1998, p. 61).

Outro aspecto apontado por Menegassi (1998), que tem relação direta com a qualidade da reescrita, refere-se à focalização, clareza e precisão dos comentários feitos ao texto do aluno. O professor que tem consciência disso e busca aperfeiçoar as suas observações tende a obter resultados melhores na mediação entre o aluno e seu texto.

As considerações feitas acima evidenciam a natureza dialógica que caracteriza o processo da reescrita. O professor, no papel de leitor e avaliador do texto do aluno, estabelece com este um diálogo sobre o seu texto, seja oralmente ou por escrito, através de observações e comentários e espera que o aluno, por sua vez, adote para com esse discurso uma atitude responsiva ativa. Nos termos de Bakhtin (1997, p. 291), o professor espera que ele concorde ou discorde (total ou parcialmente), complete, adapte, apronte-se para executar etc.

Para intervir no texto do aluno, diferentes tipos de correção, tais como a indicativa, a resolutiva, a classificatória (RUIZ, 2010), têm sido utilizados pelo professor, porém nem todos favorecem uma compreensão que resulte em uma atitude responsiva por parte do aluno. Ao deparar-se com um traço abaixo de uma palavra ou expressão, muitas vezes, o aluno não tem ideia do que ele significa. Tendo em vista essa dificuldade, Ruiz (2010) defende que a correção textual-interativa, constituída por comentários mais longos, na forma de “bilhete”, possibilita abordar aspectos relacionados à correção da escrita que de outra maneira não seria possível. É possível observar, nesta forma de correção, maior interação entre aluno e professor com o intuito de se chegar a uma reescrita mais eficiente.

Dessa forma, entendemos que a correção textual-interativa é a que melhor se adequa ao nosso objeto de estudo e à prática da sala de aula, uma vez que sua natureza interativa colabora para a manifestação do dialogismo entre a professora pesquisadora e os alunos. Os comentários em forma de bilhetes favorecem a compreensão responsiva por parte dos discentes e os habilita a revisar o seu texto de maneira mais eficiente e produtiva.

Efetuada a leitura do texto pelo professor, o aluno, autor do texto, põe-se no lugar de interlocutor dos comentários do professor e, para apresentar uma resposta a esses enunciados, faz uso de diferentes estratégias referentes ao modo como atendem as sugestões oferecidas pelo professor. Menegassi (1998) relaciona algumas estratégias empregadas por alunos na revisão de seus textos, as quais são retomadas e sistematizadas em cinco categorias por Gasparotto e Menegassi (2013, p. 31):

- atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido;
- atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações;
- atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada;
- apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão;
- optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.

Essa constatação chama atenção para questões importantes como a necessidade de adequação dos comentários do professor à capacidade de compreensão do aluno, visto que o não atendimento às sugestões do professor pode estar ligado a esse critério. Devemos considerar também o fato, já mencionado, de o aluno, muitas vezes, não se atentar aos comentários do professor. Outra questão refere-se à apresentação de reformulações que vão além das sugestões apresentadas pelo revisor do texto como um indicativo de tomada de consciência, por parte do aluno, do processo de construção de seu texto.

Com base nessas considerações, defendemos que o conhecimento de tais estratégias pode auxiliar o professor no processo de ensino e de aprendizagem da escrita e reescrita de texto, pois permite-lhe avaliar em que medida se manifestam a responsividade e a interação entre professor e aluno no processo da escrita.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico deste estudo caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994; LÜDKE, ANDRÉ, 2015) do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). A opção por essa metodologia justifica-se por conciliar uma proposta de investigação teórica e a elaboração de ações que visem a uma intervenção ao problema do baixo desempenho apresentados pelos alunos em atividades de escrita.

A operacionalização ocorreu por meio da aplicação de atividades organizadas segundo o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o foco na apropriação das características do gênero textual conto fantástico e no aperfeiçoamento da escrita dos alunos, como resultado de um processo em que a reescrita se constitui etapa fundamental.

Este estudo foi desenvolvido em uma classe de nono ano, em uma escola pública, situado na zona urbana do município de Cordeiros – BA, em 2019. Foram analisadas a versão inicial das produções textuais de quatro participantes e sua versão final, reescrita com a mediação da professora pesquisadora.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Como todo discurso dialógico que surge da necessidade de responder a outrem e ao mesmo tempo espera por uma resposta (BAKHTIN, 1997), os textos desses alunos

surgiram da necessidade de participar de um concurso de escrita promovido pela Secretaria Municipal de Educação e da necessidade de atender a um pedido da professora. Mas não somente por isso, e sim porque, após experimentarem uma prática de leitura e estudo com o gênero conto fantástico, os alunos entenderam que também têm o que dizer e que podiam se aventurar na arte de contar histórias. Antes, porém, de alcançarem público maior, os discentes esperaram a apreciação de seu texto pelo professor, seu primeiro interlocutor.

Assim, com um olhar mais crítico, procedemos a leitura dos textos com base na metodologia de correção textual interativa, proposta por Ruiz (2010), e estabelecemos um diálogo com os alunos sobre o seu texto mediante comentários e observação em forma de bilhetes. Acreditamos que esse tipo de correção interativa favoreceu a responsividade ativa e para comprovar nossa hipótese, comparamos a primeira escrita e os comentários da professora pesquisadora com a versão final.

Foi alvo da nossa investigação a atitude responsiva dos alunos no diálogo estabelecido com o professor-leitor-avaliador de seus textos e as estratégias que utilizam nesse processo de interlocução. Segundo Geraldi (1997), uma das condições necessárias para a produção textual é que o locutor tenha uma estratégia para levar avante o seu projeto de dizer. Assim como são importantes estratégias para as etapas de planejamento e escrita, o mesmo podemos dizer da etapa da reescrita.

O quadro abaixo contém as categorias que utilizamos para analisar as estratégias utilizadas pelas alunas na reescrita de seus textos e a indicação de ocorrências destas em cada texto analisado. Em seguida, discutimos esses dados à luz da teoria do dialogismo proposta por Bakhtin (1997, 2014) e de estudos sobre o ensino de produção e reescrita de texto.

QUADRO 1: Estratégias de atendimento às sugestões da professora pesquisadora para reescrita de texto.

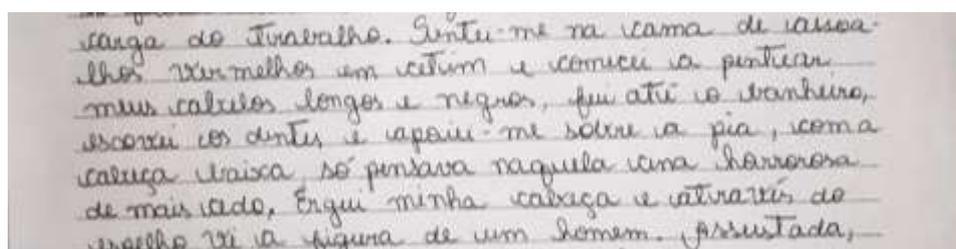
Estratégias	Aluna 1	Aluna 2	Aluna 3	Aluna 4	Total
Atendimento à revisão conforme sugestão da professora.	6	5	9	9	28
Atendimento parcial à sugestão de revisão.	1	0	3	1	6
Atendimento à revisão com reformulações que vão além da sugestão da professora.	3	5	1	2	11
Apresentação de formulações que extrapolam a sugestão da professora.	14	19	18	19	70
Não atendimento à sugestão de revisão.	1	5	0	3	9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em categorias propostas por Menegassi (1998)

A primeira estratégia representada no quadro é empregada pelo aluno quando este atende ao pedido de revisão do professor conforme lhe é sugerido. Para analisarmos como tal estratégia se efetivou na reescrita dos participantes, destacamos algumas sugestões de revisão oferecidas por nós enquanto professora-leitora-avaliadora, bem como as respostas apresentadas pelas alunas em conformidade com tais sugestões.

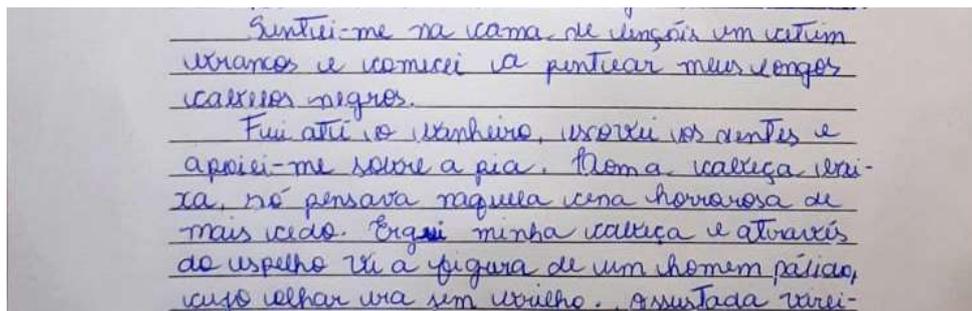
À Aluna 1 foi sugerido que se atentasse para a pontuação de seu texto. A compreensão ativa do enunciado da professora levou a aluna a apresentar uma resposta imediata, como se observa nas figuras abaixo. A pontuação da versão reescrita ainda é passível de outra revisão, o que poderia ser feito por meio de um comentário mais direcionado, indicando para a aluna a localização do problema.

Figura 1: Fragmento do conto *Lençóis Vermelhos* (versão original)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 2: Fragmento do conto *Lençóis Vermelhos* (versão reescrita)



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo Menegassi (1998), há uma relação direta entre a focalização do comentário do professor e a qualidade da reescrita. Tal focalização é muito importante para que haja uma resposta ativa por parte dos alunos. Assim, nos bilhetes destinados a eles, procuramos citar os trechos a serem revisados. Será mais fácil para o aluno atender à sugestão do professor diante de um comentário como esse que destinamos à Aluna 3:

Sugestão de revisão: “No terceiro parágrafo, a descrição que você faz de Melissa é relevante para que se alcance os objetivos do texto?”

Como consequência desse procedimento, as alunas apresentaram maior responsividade às nossas sugestões e a segunda versão melhorou significativamente em relação à primeira. Para se alcançar uma resposta desejada por parte dos alunos, os comentários/enunciados do professor não podem surgir como uma criação unicamente individual, posto que o aluno/interlocutor deve ser levado em conta e exerce influência sobre o enunciado, como postula Bakhtin (1997, 2014). O comentário deve apresentar-se claro, ao nível da compreensão do aluno.

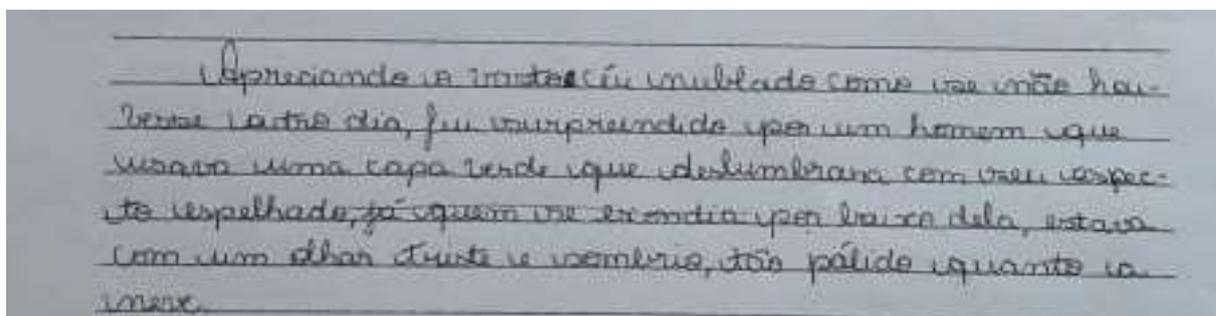
O atendimento à sugestão pode estar também relacionado ao nível de dificuldade da revisão. Questionamentos sobre o sentido de palavras e expressões ou revisão de ortografia, por exemplo, são atendidos mais facilmente por tratar-se de questões menos complexas, referentes à superfície textual. Por outro lado, quando uma questão mais

estrutural é abordada, há maior probabilidade de não atendimento à sugestão de revisão. Contudo, se o aluno atenta para tais comentários e estes são claros o suficiente de modo a possibilitar a compreensão responsiva, como defende Menegassi (1998), as alterações resultantes da revisão são mais abrangentes e podem alcançar aspectos mais globais do texto. Identificamos, no texto da Aluna 4, uma reestruturação motivada por um comentário que contempla tanto a introdução do texto quanto o seu desfecho:

Sugestão de revisão: “Há na narrativa uma mudança de limite ou dimensão, um recurso muito apreciado na narrativa fantástica. Contudo, não ficou claro em que espaço e tempo se passam o início e o final da história. Caracterize-os melhor, de modo a criar um clima de suspense, mistério, inquietação etc.”

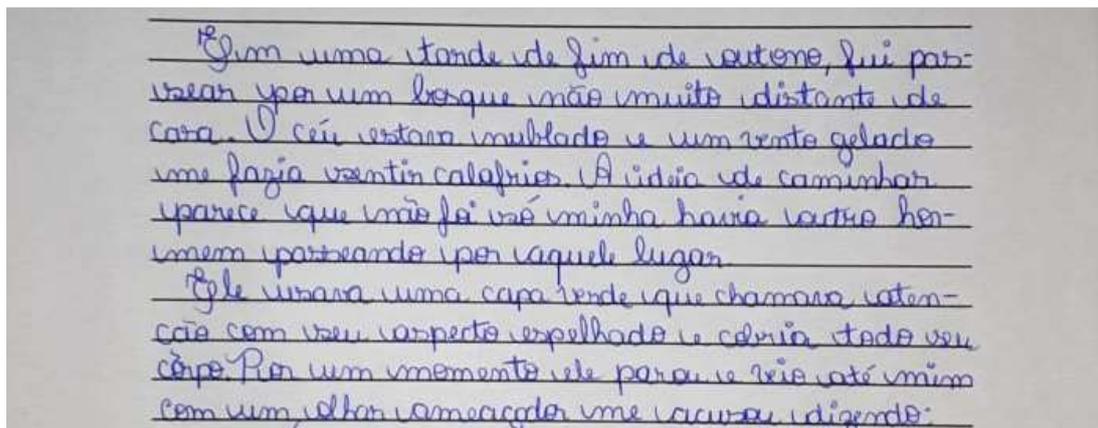
A compreensão desse comentário levou a aluna a assumir uma atitude responsiva, o que está plenamente em conformidade com a afirmação de Bakhtin (1997, p. 291) de que “compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*”. Para atender à sugestão da professora, a aluna apresenta uma caracterização do tempo e espaço da narrativa mais alinhada à proposta do gênero fantástico.

Figura 3: Fragmento do conto *A Floresta do medo* (versão original)



Fonte: Dados da pesquisa

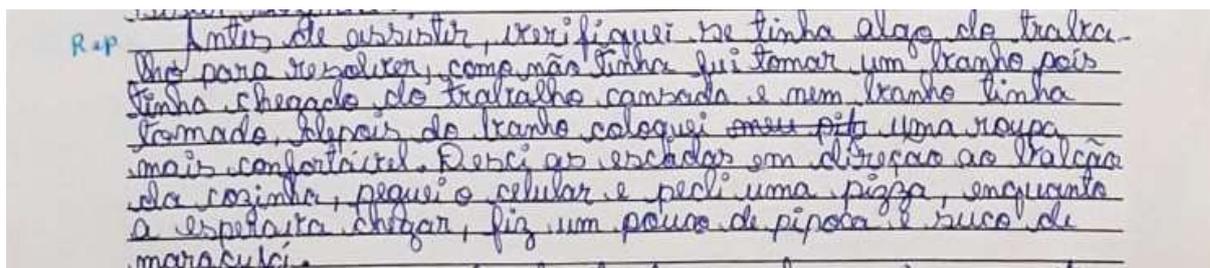
Figura 4: Fragmento do conto *A Floresta do medo* (versão reescrita)



Fonte: Dados da pesquisa

Outra estratégia utilizada pelos alunos na reescrita de seus textos refere-se ao atendimento parcial às sugestões oferecidas pelo professor. Esse tipo de estratégia pode ocorrer devido a alguma dificuldade apresentada pelo aluno ao atender à sugestão do professor ou mesmo porque, embora se disponha a cumprir a tarefa de revisão, apresenta alguma oposição à palavra do professor. As relações dialógicas estabelecidas entre locutor e interlocutor nem sempre são consensuais, conforme afirma Bakhtin (2014, 1997). Quando temos uma situação assim, a revisão atenderá parcialmente a sugestão do professor.

Para verificar como ocorre esse tipo de estratégia, destacamos um fragmento da versão original do texto da Aluna 3 que apresenta uma longa sequência de ações realizadas pela personagem.

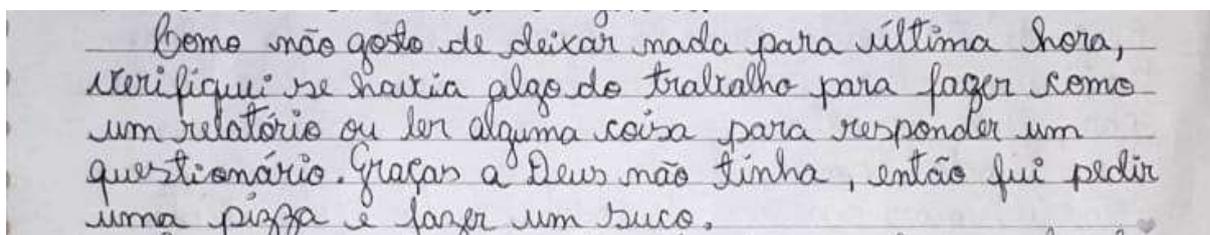
Figura 5: Fragmento do conto *O Filme* (versão original)

Fonte: Dados da pesquisa

Para auxiliar a discente na reescrita de seu texto, sugerimos à aluna que revisasse o parágrafo, tentando ser mais sucinta e atentando para o que de fato pudesse colaborar para os objetivos do texto e o desfecho da história. Em resposta ao nosso comentário, a aluna suprimiu as partes em destaque no quadro abaixo:

Texto 3: “**Antes de assistir**, verifiquei se tinha algo do trabalho para resolver, como não tinha fui tomar um banho pois tinha chegado do trabalho cansada **e nem banho tinha tomado, depois do banho coloquei uma roupa mais confortável. Desci as escadas em direção ao balcão da cozinha, peguei o celular e pedi uma pizza, enquanto a esperava chegar**, fiz um pouco de **pipoca** e suco de maracujá”.

Conquanto a eliminação das partes em negrito tenha sido positiva, visto que tornavam a leitura cansativa, a aluna persistiu em seu estilo com tendência ao detalhamento dos fatos, sem atentar para a recomendação de que os fatos narrados devem concorrer para a exploração de um efeito de sentido e para o desfecho da história como podemos observar na figura que segue.

Figura 6: Fragmento do conto *O Filme* (versão reescrita)

Fonte: Dados da pesquisa

Enquanto na primeira versão, temos “[...] verifiquei se tinha algo do trabalho para resolver [...]”, a versão reescrita detalha o tipo de trabalho: “[...] verifiquei se havia algo do trabalho para fazer como um relatório ou ler alguma coisa para responder a um questionário.”

Por seu turno, a terceira estratégia empregada pelos alunos para responder à voz do professor, presente nos comentários sobre seus textos, diz respeito ao atendimento à revisão com reformulações que vão além das sugestões do professor. Tal estratégia está em acordo com os pressupostos de Menegassi (1998) de que a revisão de texto baseada no diálogo com o professor favorece o desencadeamento de novas ideias e, conseqüentemente, o surgimento de uma nova versão diferente da primeira.

Percebemos o emprego dessa estratégia ao compararmos os fragmentos transcritos da versão original e reescrita do texto da Aluna 2.

Texto 3 (versão original): “Aos poucos jogava areia e cada vez mais tirava um pouco da minha vida.”

Texto 3 (versão reescrita): “Na medida que ela jogava areia sobre mim meu sopro de vida se esvaia.”

A reformulação desse trecho foi motivada pela sugestão de que a aluna o iniciasse com a expressão “à medida que”. Talvez por falta de conhecimento, a aluna não faz distinção entre esta expressão e “na medida que” expressão utilizada por ela com o sentido de proporção. Ainda assim a reescrita oportunizou que a discente repensasse sua escrita e a melhorasse.

Ao sugerir uma forma de iniciar esse período, não queríamos incorrer no erro de apresentar solução à inadequação presente no discurso da aluna, anulando a sua presença como ocorre na correção resolutiva em que o aluno-escritor é destituído de voz, conforme

assinala Ruiz (2010). Como mediadora entre a aluna e seu texto, o que pretendemos foi mostrar à aluna que existia uma forma mais apropriada e formal de se dizer o que ela estava dizendo. Percebemos que nossa estratégia funcionou bem, pois a aluna reformula não só o início, mas todo o período. A mediação do docente é realçada por Geraldi (1997) ao afirmar que o professor se torna coautor do texto do aluno.

Outra estratégia empregada pelos sujeitos da pesquisa consiste na apresentação de formulações que extrapolam a sugestão do professor, ou seja, as alunas alteraram trechos de seus textos sem que houvesse sugestão de revisão da parte do professor. Essa foi a estratégia mais recorrente nos textos analisados, porém as alterações decorrentes dela não foram tão significativas para a construção do texto, uma vez que se situam, em sua maior parte, no nível lexical do texto. Os excertos que seguem demonstram como ela se efetivou na reescrita dos textos analisados. As partes destacadas referem-se às alterações efetuadas mediante o uso dessa estratégia.

QUADRO 2: Fragmentos de contos com formulações que extrapolam as sugestões de revisão.

Texto original	Texto reescrito
“Oi” (Aluna 1) “os membros de Elaine” (Aluna 1) “[...] cortada às vezes por um choro e um aviso [...]” (Aluna 2) “Não entendia muito bem porque eu estava ali naquele rio, sozinho .” (Aluna 2)	“Oi, Dean! Respondi. ” “os membros do corpo de Elaine” “[...] cortada por um choro e um aviso [...]” “Não entendia ao certo porque eu estava ali.”

Fonte: Dados da pesquisa

Embora não alcancem estratos mais profundos dos textos, as alterações promovidas pelas autoras nos excertos acima não ocorrem gratuitamente. Há um esforço consciente para aperfeiçoarem seu texto e torná-lo mais claro para seu interlocutor. Elas são também um indicativo de que as alunas já conseguem posicionar-se criticamente enquanto leitoras

de seu próprio texto, ainda que de modo limitado. Dessa forma, a atividade de reescrita é eficiente também para o desenvolvimento da habilidade de leitura do aluno.

No entanto, foi na interação com a professora que os sujeitos alcançaram maior êxito na tarefa de revisar seu texto e, por conseguinte, no desenvolvimento de suas habilidades de escrita. Essa constatação nos remete às palavras de Geraldi (1997) sobre a importância do papel desempenhado pelo professor que, ao colocar-se no lugar de interlocutor, questiona, sugere e testa o texto do aluno, apontando-lhe caminhos para a concretização do seu dizer. Nesse sentido, é que Geraldi (1997) se refere ao professor como coautor do texto do aluno.

Quanto ao não atendimento à sugestão de revisão, diferentes fatores podem estar associados à escolha dessa estratégia pelo aluno. Para Menegassi (1998), o aluno pode conscientemente ignorar a sugestão do professor ou não a acatar por não compreender o que se espera dele ou mesmo por não conseguir apresentar uma solução ao problema apontado.

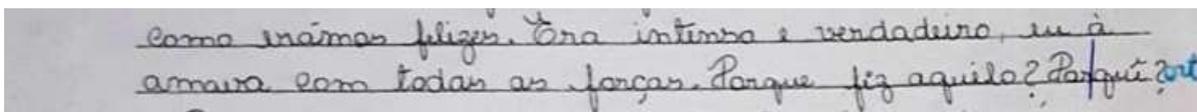
Nos textos analisados, verificamos que essa estratégia foi empregada por três dos sujeitos. Foram quatro ocorrências relacionadas à correção textual-interativa e quatro ligadas à correção classificatória. Fizemos uso desta última para referirmos a alguns problemas relacionados a aspectos superficiais do texto.

A Aluna 1 apresentou apenas um episódio de não atendimento às sugestões de revisão. Para aludirmos ao problema de coesão presente no trecho “[...] que levava ao banheiro da vítima que foi onde tudo aconteceu”, utilizamos a correção classificatória, escrevendo à margem do período uma abreviatura da palavra coesão. A aluna empregou a operação de supressão diante da dificuldade de solucionar o problema apontado na revisão da professora, eliminando o trecho sinalizado. Se compararmos as situações de revisão relacionadas a problemas de coesão que envolveram a Aluna 1 e a Aluna 4, poderemos

observar que, no caso desta última, as orientações contidas no comentário foram fundamentais para que a revisão acontecesse.

Já a Aluna 2, não atendeu a nossa sugestão de revisão de ortografia referente ao uso dos porquês. A aluna fez um traço na palavra “porquê”, na primeira versão, para sinalizar que se trata de um porquê separado, mas optou por suprimir essa palavra no texto reescrito.

Figura 7: Fragmento do conto Reencontro nas Águas (versão original).



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à palavra “porque”, também empregada inadequadamente, a Aluna 1 a mantém com a mesma grafia. Entendemos que o não atendimento à sugestão foi devida à dificuldade da aluna de resolver uma questão tão complexa quanto esta, visto que a grafia destas palavras varia de acordo com a posição e função que desempenham na frase. Uma abordagem do problema por meio de um comentário poderia ter sido mais bem sucedida.

A falta de responsividade nessas situações confirma o pressuposto de Menegassi (1998) de que um enunciado claro que ajude o aluno a identificar o problema de sua escrita e que ofereça diretrizes para que ela consiga solucioná-lo são mais eficientes para que haja uma compreensão responsiva que leve o aluno a uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997).

Ao final das reescritas, os textos ainda não apresentavam um padrão desejável para um texto literário, mas constatamos, na escrita dos alunos, uma melhora que pode ser gradativa à medida em que a reescrita seja praticada no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo cotejo e confronto entre os dados, tendo como pressupostos os estudos enunciativo/discursivos da linguagem de Bakhtin (1997; 2014), constatamos que a intervenção do professor ao texto dos alunos mediante uma abordagem interativa favorece a manifestação do dialogismo e da responsividade ativa no processo de produção textual. A mediação do professor por meio da correção textual-interativa promoveu o diálogo em seu sentido mais amplo, permeado por relações de sentido. Os sujeitos reagiram às sugestões de revisão de diferentes maneiras, atendendo a elas, na maioria das vezes, ou não, em outras situações. As estratégias empregadas pelos participantes na reescrita de seus textos sinalizaram o grau de adequação de nossos comentários à situação comunicativa. Mostraram-se mais eficientes os comentários que apresentaram e focalizaram o problema a ser revisado e indicaram ao aluno o caminho para a resolução do problema. Os alunos apresentaram maior responsividade ativa aos comentários que seguiram essas diretrizes.

No ensino de produção textual, é importante que o professor atente para as estratégias empregadas pelos alunos na reescrita de seus textos, visto que lhe permitem avaliar o nível de interação verbal entre ele e seus alunos e observar em que medida se manifestam o dialogismo e a responsividade no processo de escrita e reescrita de texto pelos alunos.

Esperamos ter contribuído no debate que envolve o ensino da produção textual ao trazer para a reflexão a necessidade de se compreender o trabalho com a escrita como uma atividade social, dialógica e processual, na qual a etapa da reescrita exerce um papel fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno, caso seja orientada com vistas a despertar nele uma atitude responsiva ativa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2018.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Codex Porto, 1994.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; S CHNEUWLY, Bernard (Colaboradores). **Gêneros orais e escritos**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões da linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, Jose Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006
- GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, José Renilson. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio**. Calidoscópico, São Leopoldo, vol.11, n. 1, jan.-abr. 2013.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. de A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MENEGASSI, José Renilson. **Da Revisão à Reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Assis, 1998.

MENEGASSI, José Renilson **Aspectos da responsividade na interação verbal**. Línguas e letras, Cascavel, vol. 10, n. 18, 1º sem. 2009.

MENEGOLO, Elizabeth Dias; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescrita de textos na escola**: a (re) construção do sujeito-autor. Ciências & Cognição, Rio de Janeiro, vol. 4, mar. 2005.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como se corrige texto na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RECEBIDO EM: 11 de outubro de 2020

ACEITO EM: 03 de junho de 2021

Publicado em junho de 2021