

Hugo dos Santos Konkel

**A CORREÇÃO/AVALIAÇÃO INTERATIVA EM PRODUÇÕES
TEXTUAIS ESCRITAS NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: A *CONTRAPALAVRA* DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

FLORIANÓPOLIS

2016

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

Konkel, Hugo dos Santos
A CORREÇÃO/AVALIAÇÃO INTERATIVA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS
ESCRITAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A CONTRAPALAVRA
DO PROFESSOR / Hugo dos Santos Konkel ; orientador,
Rodrigo Acosta Pereira - Florianópolis, SC, 2016.
122 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. Letras. 3. Enunciação. 4. Correção/Avaliação
de textos enunciados. 5. Contrapalavra. I. Acosta Pereira,
Rodrigo. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Hugo dos Santos Konkel

**A CORREÇÃO/AVALIAÇÃO INTERATIVA EM PRODUÇÕES
TEXTUAIS ESCRITAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: A
CONTRAPALAVRA DO PROFESSOR**

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, 6 de dezembro de 2016.

Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Rodrigo Acosta Pereira, Dr
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Prof. Celdon Fritzen Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Sandro Braga, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Agradecimentos

Agradeço a meus pais, que sempre me desafiaram a seguir a carreira acadêmica, mesmo quando eu não compreendia o motivo. A insistência deles foi sempre grande, me tornando determinado o suficiente para chegar onde estou.

Agradeço a Julia, minha companheira de vida, que viveu comigo vários momentos desse processo de aulas e escrita, sempre com uma palavra de incentivo e compreensão.

Não posso deixar de agradecer a Paola, que mesmo não tendo nascido ainda, me levou a um esforço maior para a finalização e responsabilidade em relação aos prazos.

Esquecer meus colegas de turma seria ignorar uma grande fonte de incentivo e de troca de informações, sem as creio que teria sido mais difícil chegar a esse ponto. Tendo dividido esses dois anos de esforços, creio que cada defesa será uma vitória para todos.

Agradeço em especial a Cíntia e a Elaine, companheiras de estrada nesse processo, apesar do cansaço compartilhado em vários momentos, de ida ou volta, conseguíamos transformar a viagem em uma animação para o resto da semana. Dentre as pessoas que se dispuseram a auxiliar esse processo, preciso citar o Alexandre e a Grasi, que abriram sua casa para minha estadia entre os dias de aula. Mostraram-se mais do que bons anfitriões, me oferecendo conselhos vindos da sua experiência no processo de escrita e de pós-graduação.

Agradeço também ao Rodrigo, meu orientador, que sempre mostrou muita paciência, surpreendo com uma visão clara sobre o que precisa ser ajustado e onde gostaria de chegar, transmitindo uma tranquilidade que ajudou muito a escrita. Olhando para trás, percebo que a orientação iniciou antes de ele aceitar esse papel, iniciando-se na primeira aula de sua disciplina, quando me fez repensar vários aspectos da minha formação.

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

O uso dos textos como objeto de estudo pressupõe a existência de outrem com quem se possa interagir, para que se criem situações onde uma resposta aos enunciados seja engendrada. Quando temos o professor como interlocutor, podemos prever que a resposta trará, além de uma resposta ao dito, sugestões para a adequação. Nessa dissertação, investigamos o uso da avaliação interativa como *contrapalavra* do professor aos textos-enunciados dos alunos. Essa dissertação tem como embasamento os escritos do Círculo de Bakhtin, além dos estudos de Antunes (2003; 2005; 2006; 2009; 2010), Britto (1983; 1997; 2003) e Geraldi (1984; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015) para as discussões sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Em relação ao trabalho de avaliação/correção interativa de textos, encontramos suporte em Antunes (2003; 2006; 2005; 2009; 2010), Ruíz (1998) e Serafini (1995). Essa dissertação tem o objetivo de discutir se a correção/avaliação interativa deixada pelo professor pode ser considerada como sua contrapalavra aos textos-enunciados do aluno. Em termos metodológicos, para responder ao objetivo, revisitamos a bibliografia pertinente, assim como apresentamos uma proposta didático-pedagógica à luz dos fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos revisitados. Com o desenvolvimento da dissertação, compreendemos que o uso da língua pressupõe situações típicas para a interação, que quando tipificadas se organizam em gêneros discursivos. Utilizar-se dos gêneros pressupõe a interação entre sujeitos em situações reais de interlocução. Em situações escolares, temos o uso de gêneros que não pertencem a essa esfera, essa transposição exige do professor adaptações desses gêneros de forma que não os alterem. Um dos principais pontos da adaptação é o uso de interlocutores que ajam sobre os enunciados proferidos dentro da situação, essa questão torna-se particularmente delicada quando os interlocutores são professores e aluno. Mais do que interlocutor o professor precisa agir sobre as escolhas linguísticas do aluno, sua atenção se divide entre o que é dito e a forma como é dito. Dentre as diversas formas de intervenção do professor, optamos pela correção/avaliação interativa, através da qual o professor produz respostas na forma de bilhetes ao longo do corpo do texto-enunciado do aluno, ou no fim, por permitir que o aluno julgue as intervenções realizadas pelo professor, acatando-as ou refutando-as. A proposta didático-pedagógica apresentada traz o trabalho com o gênero do discurso *crônica* e é dividida em dez encontros, onde discutimos feições do gênero e situações de interação para o seu uso. Destacamos que

neste trabalho optamos por apresentar apenas a proposta de planejamento, sem que tenha ocorrido a aplicação da mesma. Em relação à avaliação/correção interativa, concluímos que a sua utilização promove uma interação maior entre professor e aluno, que se colocam em uma posição de interlocutores, eles também podem ser utilizados em situações onde alunos trocam textos. Com a apresentação desta proposta, compreendemos o papel do professor como coautor do texto-enunciado do aluno, assim como suas colocações, na forma de avaliações/correções interativas, como *contrapalavras*, ancoradas pela situação interlocutiva proposta pela produção de textos.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin, Correção Interativa, Enunciação, Contrapalavra.

ABSTRACT

The use of texts as an object of study presupposes the existence of another person with whom we can interact to create situations where a response to the statements are offered. When we have the teacher as a partner, we can predict that the answer will, as well as a response to the saying, adequacy suggestions. In this dissertation we investigated the use of notes as the professor's answers to the statements of the students. This dissertation uses the conceptions of Bakhtin's Circle about the statement, we also seek support in Antunes (2003; 2005; 2006; 2009; 2010), Britto (1983; 1997; 2003) and Geraldi (1984; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015) on discussions about the discipline of Portuguese. Regarding the work of interactive correction of texts we assume the ideas in Antunes (2003; 2005; 2006; 2009; 2010), Ruíz (1998) and Serafini (1995). This dissertation aims to discuss whether the notes left by the teacher can be considered an answer from the teacher to the student. In methodological terms, to achieve the goal, we revisited the relevant literature, and developed a didactic-pedagogical proposal in the light of the epistemological and theoretical-methodological foundations revisited. With the development of the dissertation we understand that the use of language presupposes typical situations for interaction, which when typified are called discursive genres. The use of genres implies the interaction between subjects with real goals for that moment. In school situations we have the use of genres that do not belong there, this transposal of genres that do not belong to this environment requires the teacher to adapt these genres without altering it. One of the main points of these adaptations is the use of partners to act on the proffered statements within the situation; this question becomes particularly more delicate when the speakers are teachers and students. More than an interlocutor the teacher must act on the linguistic choices of the student, his attention is divided between what is said and how it is said. Among the various forms for the teacher's intervention we chose the interactive correction with which the teacher leaves notes over the student body text, allowing the student to judge the interventions made by the teacher, respecting or refusing them. The didactic proposal sequence presents the work with the *chronic* gender, the proposal is divided into ten encounters, where we discuss aspects of gender and create interaction situations for its use. In this work we chose to only develop a didactic proposal, without applying it in a real classroom. Regarding interactive correction, we concluded that its use encourages greater interaction between teacher and student, which are placed in a position of partners,

they can also be used in situations where students exchange texts. With the elaboration of this proposal we understand the role of the teacher as a coauthor of the student's text, and his interventions, given as interactive corrections/evaluations, as counterwords, located in the situation of interaction proposed for the text production.

Keywords: Bakhtin Circle, Interactive Correction, Enunciation, Counterword.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: O <i>desenho</i> da proposta	51
Quadro 2: Orientações para a elaboração didática com base em textos-enunciados.....	58
Quadro 3: Detalhamento didático-pedagógico do 1º encontro.....	61
Quadro 4: Detalhamento didático-pedagógico do 2º encontro.....	62
Quadro 5: Detalhamento didático-pedagógico do 3º encontro.....	64
Quadro 6: Detalhamento didático-pedagógico do 4º encontro.....	66
Quadro 7: Detalhamento didático-pedagógico do 5º encontro.....	68
Quadro 8: Detalhamento didático-pedagógico do 6º encontro.....	70
Quadro 9: Detalhamento didático-pedagógico do 7º encontro.....	72
Quadro 10: Detalhamento didático-pedagógico do 8º encontro.....	74
Quadro 11: Detalhamento didático-pedagógico do 9º encontro.....	76
Quadro 12: Detalhamento didático-pedagógico do 10º encontro.....	77

Sumário

INTRODUÇÃO	17
2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	23
2.1 O ENUNCIADO.....	23
2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	27
2.3 O AUTOR E O INTERLOCUTOR.....	30
2.4 O <i>TEXTO</i> NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	33
2.5 A ESCRITA NA ESCOLA: A PRODUÇÃO DE TEXTOS-ENUNCIADOS.....	38
2.6 A CORREÇÃO/AVALIAÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: ABORDAGENS PLURAIS.....	41
2.7 A CORREÇÃO/AVALIAÇÃO INTERATIVA COMO COAUTORIA..	47
3 SITUANDO A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: ANCORAGENS	51
3.2 OS PCN, PCNEM E PCNEM+.....	51
3.3 OS PCSC E A ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA.....	56
3.4 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	60
3.5 O <i>DESENHO</i> DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	64
4 A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	69
4.1 O QUÊ?.....	69

4.2 COMO?.....	70
4.3 OS PLANOS DE ENSINO E OS DETALHAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS.....	73
4.4 RELAÇÕES ENTRE PRESSUPOSTOS, ANCORAGENS E PROPOSTA.....	94
5 EM TORNO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA MINHA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR	101
6 A CAMINHO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	105
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	115

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, que se enquadra no campo da Linguística Aplicada, integra as pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Pesquisas em Linguística Aplicada - NELA. Nesta pesquisa, procuramos compreender teórico-metodologicamente como as intervenções por parte do professor na avaliação dos textos-enunciados produzidos pelo aluno podem ser entendidas como *contrapalavras*, isto é, reações-responsivas, contribuindo, por sua vez, para a reescrita do texto-enunciado do aluno nas aulas de Língua Portuguesa em contexto da escola de Educação Básica.

Consideramos como embasamento teórico os escritos do Círculo de Bakhtin que se consociam à compreensão da linguagem como forma de interação entre os sujeitos, interações estas situadas dentro de uma esfera da atividade humana, concretizadas/materializadas por enunciados (BAKHTIN, 1997 [1979]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]). Além disso, de acordo com o Círculo, o enunciado, assim como a própria interação, possui uma natureza dialógica, sempre pressupondo uma resposta/contrapalavra do interlocutor, engendrada a seu juízo de valor em relação ao próprio enunciado (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]). Essas concepções trazem mudanças para o trabalho com a linguagem na sala de aula, que tradicionalmente ao longo da história considera as produções textuais como um exercício aleatório, do qual pouco se espera além da nota (GERALDI, 1997a; 1997b; ANTUNES, 2003; BUNZEN, 2006).

Trazemos nesta dissertação, além dos escritos do Círculo de Bakhtin, os estudos de Antunes (2003; 2005; 2006; 2009; 2010), Britto (1983; 1997; 2003), Bunzen (2006) e Geraldi (1984; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015), objetivando uma discussão sobre as estratégias de trabalho com textos em sala de aula. Desses autores, compreende-se que o trabalho com textos em sala de aula deve ir além da escrita de *redações escolares*, que possuem como único objetivo a geração de notas para o registro em um histórico. De forma contrária ao trabalho tradicional, a *produção de textos* deve focar-se no uso concreto da linguagem através de diferentes textos (textos-enunciados) que se constituem e funcionam em diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997 [1979]). O texto torna-se uma construção intersubjetiva, uma coconstrução entre sujeitos (GERALDI, 1984; 1996; 1997a; 1997b; 2015), que interagem em diferentes turnos/trocas da

produção, constituindo um uso mais próximo de situações reais de interação verbal.

Ainda para os autores supracitados, além da análise de textos alheios, cabe ao professor conduzir o aluno a análises do seu próprio texto, buscando compreender opções/escolhas adequadas ao contexto/situação de uso. Torna-se importante a possibilidade da reescrita, permitindo ao aluno que aprimore sua escrita, tendo como auxílio às respostas/contrapalavras do professor aliadas à sua própria análise. Em suma, tais autores destacam a importância do processo de correção/avaliação ir além de questões léxico-gramaticais, assumindo como foco questões que envolvem o projeto do dizer em situações específicas de interação social.

Como o estudo em tela busca um entretecer entre questões de cunho teórico-metodológico e didático-pedagógico, retomamos, em adição, autores que investigam sobre as metodologias de correção/avaliação textual¹. Dentre vários, optamos por Serafini (1995), Ruíz (1998) e Luckesi (2008), pois entendemos que, para os referidos autores, a atividade de correção/avaliação é vista como um processo conjunto ao de construção dos textos (textos-enunciados). Ademais, dentre as diversas metodologias, consideramos/optamos a/pela *correção/avaliação interativa*, pois a entendemos como a abordagem que permite ao professor enunciar seu juízo de valor de maneira mais interlocutiva se comparada às metodologias indicativas ou meramente classificatórias.

Para Ruíz (1998), a correção/avaliação precisa ser considerada como resposta do professor ao texto produzido pelo aluno, caracterizando a correção/avaliação como uma contrapalavra ao enunciado do aluno. A correção/avaliação do professor deve procurar valorizar os aspectos “acertados” realizados pelo o aluno, selecionar uma quantidade pequena de inadequações a serem analisadas, mesmo deixando algumas para outro momento de produção. O trabalho com a análise e as inadequações deve ser um processo de construção constante/contínuo, abrangendo diferentes oportunidades de escrita.

O processo tradicional prefere as correções de modelo indicativo ou classificatório (RUIZ, 1998), processos que se limitam a modificar aquilo que o professor considera inadequado ou um desvio da norma no texto do aluno. Mesmo servindo como forma de demonstrar um juízo de

¹ Utilizaremos os termos em conjunto devido às discussões apresentadas por Ruíz (1998), que considera os processos de correção e avaliação como processos ligados, ocorrendo quase que simultaneamente.

valor por parte do professor, tais metodologias acabam por impor ao aluno o julgamento do professor, retirando do aluno o papel de realizar a análise de suas próprias escolhas linguísticas. Com metodologias tradicionais de correção, as intervenções limitam-se ao aspecto gramatical ou ortográfico, não conseguindo contemplar questões textuais e enunciativo-discursivas da produção escrita do aluno.

Dito de outra forma, acreditamos que, com o estudo em vista, poderemos contribuir para ações didático-pedagógicas do professor em busca de desenvolver práticas que permitam ao aluno melhorar sua competência comunicativa através da língua escrita, possibilitando-o a se posicionar como um interlocutor nas pluridiversificadas situações de interlocução das quais se engaja. Encontramos também respaldo em Britto (1983; 1997; 2003) que propõe um ensino baseado em atividades operacionais e reflexivas em relação à língua, o que pode ser realizado apenas pelo uso dela em situações reais. Dessa forma, o operacional ocorre por meio das práticas de leitura e de escrita de textos de gêneros do discurso diversos. Em relação ao trabalho reflexivo, através da análise linguística, estudo epilinguístico e metalinguístico² em relação ao texto. Destacamos que aqui apresentaremos uma proposta para o trabalho em sala, a qual não foi aplicada, apresentamos, portanto sugestões para uma posterior aplicação.

A reflexão realizada em textos produzidos pelos alunos ou por outros autores permite ao aluno compreender as estratégias plurais de uso da língua, além de possibilitar que o sujeito compreenda suas próprias opções, tendo a possibilidade de repensá-las e eventualmente modificá-las.

Nosso trabalho também se justifica, porque os documentos oficiais/parametrizadores, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998; 2014), por exemplo, destacam a importância da oportunidade de reescrita ser mediada, especialmente pelo professor, buscando encarar a construção dos enunciados (textos-enunciados) como um processo extenso de análise das opções realizadas. Fica claro em ambos os documentos a importância do trabalho com o dizer em sala de aula. Os documentos também ressaltam que os textos³ devem estar situados dentro de situações reais, possibilitando ao aluno compreender quem é

² Ver Geraldi (1984; 1997b).

³ Mesmo entendendo que, nos PCN (BRASIL, 1998), por exemplo, a concepção de *texto* se ancora em diferentes perspectivas epistemológicas.

seu interlocutor e qual o objetivo da construção de seu enunciado (texto-enunciado).

A partir dessas considerações introdutórias, primeira parte, esta dissertação organiza-se em outras quatro partes. Nas primeiras seções do segundo capítulo são discutidos os conceitos do Círculo de Bakhtin que embasam o trabalho; os conceitos de enunciado, gêneros do discurso e autor, situando os gêneros como uma forma relativamente estável de enunciados, produzidos dentro de determinada esfera.

Em seguida, são discutidos diferentes aspectos teórico-metodológicos do trabalho com textos em sala de aula, sendo o primeiro o processo de repensar o trabalho em sala baseado nos pressupostos do Círculo. Na seção seguinte, discutimos objetivos e práticas para o trabalho com textos na sala de aula, terminando esse primeiro capítulo com uma discussão acerca da avaliação de textos e metodologias para que seja realizada.

No terceiro capítulo, são apresentadas análises dos documentos que servem como parâmetros para o trabalho do professor em sala, além de discutirmos aspectos relacionados ao planejamento docente e a elaboração didática. Na última seção desse capítulo, apresentamos um esboço da proposta didática desenvolvida. Os documentos aqui analisados englobam a esfera federal (PCN, PCNEM e PCN+) e a estadual (PCSC e Atualização da Proposta). Procuramos compreender como tais documentos concebem, e propõe o trabalho com a língua em sala de aula. Em relação ao planejamento docente e a elaboração didática, assumimos as ideias de Halté (2008 [1998]).

No quarto capítulo, por sua vez, buscamos apresentar o completo planejamento da proposta didática por nós elaborada. Apresentamos os planos de aula detalhados, além de textos escolhidos para a análise do gênero objeto de estudo dentro deste estudo. As atividades foram planejadas de acordo com as perspectivas apresentadas em capítulos anteriores. Concebemos uma proposta para dez dias, cada um contando com duas aulas. Propomos atividades para turmas do nono ano do ensino fundamental, escolhemos o gênero *crônica*, opção feita considerando a participação da turma na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa⁴, na qual os alunos devem produzir um texto deste gênero. As atividades aqui propostas não seguem as preconizadas pelas

⁴ As Olimpíadas são aqui citadas como parte das práticas escolares, mas considerando nosso escopo teórico-metodológico, não iremos seguir os fundamentos desse documento em nosso trabalho.

Olimpíadas, possuindo uma fundamentação nos gêneros do discurso na forma como o Círculo os compreende.

Apresentamos no quinto capítulo considerações para pesquisas futuras que busquem investigar os temas tratados neste estudo através de abordagens teórico-metodológicas diferentes daquelas aqui utilizadas. Procuramos assim apontar caminhos a serem tomados com base na perspectiva do Círculo e na proposta didático-pedagógica aqui apresentada.

2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O trabalho com textos em sala de aula pode ocorrer sob o matiz de diferentes perspectivas teórico-epistemológicas. Neste trabalho, de forma específica, consideramos os estudos do Círculo de Bakhtin a fim de que possamos compreender as considerações acerca da concepção de linguagem como objeto social (BAKHTIN, 1997 [1979]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Em um segundo momento, dedicamos aos postulados de Antunes (2003; 2005; 2006; 2009; 2010), Britto (1983; 1997; 2003), Geraldi (1984; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015) visando à compreensão acerca do repensar sobre o trabalho com a língua na escola sob a perspectiva do operacional e do reflexivo (BRASIL, 1998). Em seguida, temos uma seção destinada à escrita *na* escola (GERALDI, 1984; 1996; 1997a; 1997b; 2015), tratando das atuais práticas em sala de aula. Ao final deste primeiro capítulo, discutimos sobre a avaliação de textos na escola e sobre as diferentes metodologias de intervenção.

2.1 O ENUNCIADO

No convívio em sociedade, o sujeito interage com outrem em situações nas quais ambos realizam intenções e agem um sobre o outro (BAKHTIN, 1997 [1979]). Tais interações são situadas em campos ou esferas únicas, que, por sua vez, influenciam na construção dos enunciados que medeiam/materializam tais interações. Para Bakhtin, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 280).

Conforme explica o autor, a interação entre os indivíduos, sujeitos sociais, ocorre através de enunciados concretos, únicos e irreiteráveis, ligados ao contexto da interlocução. Os enunciados são primeiramente influenciados por fatores exteriores (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]), sendo os principais o outro a quem se dirige e o contexto onde se constituem e funcionam (BAKHTIN, 1997 [1979]). Assim, conhecida a situação em que ocorre a interação, os participantes podem estabelecer/significar e ressignificar os sentidos para os dizeres que são mediados (BAKHTIN, 1981 [1963]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]).

Para Bakhtin (1997 [1979]), os enunciados são a efetiva entrada da vida na linguagem e da linguagem na vida. Ainda para Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]), a exigência social da enunciação leva a uma complexidade maior dos enunciados que precisam adaptar-se ao contexto/situação. Essa complexidade decorre de o enunciado sempre estar relacionado a outros enunciados, servindo como uma resposta do sujeito a esses outros enunciados.

Considerando a existência de um destinatário/interlocutor, o enunciado acaba por ser carregado da visão do sujeito em relação ao seu destinatário (do seu horizonte aperceptivo), o que influencia construção desse enunciado. A partir disso, os enunciados que produzimos são localizados no contexto/situação em que o produzimos, levando em consideração nosso interlocutor e nossa intenção em relação a ele (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]).

A esse respeito, Volochínov (2013 [1930]) explica que toda situação de comunicação envolve não só a parte verbal, mas também uma parte não expressa, situação e auditório, as quais estão subentendidas pelos participantes, auxiliando o estabelecimento de sentidos entre os envolvidos, além de influenciarem nas formas do dizer dos interlocutores. Sendo o outro o destinatário dos nossos enunciados, esperamos dele uma resposta apreciativa, que modifica nossos enunciados. Igualmente, para Volochínov (2013 [1930]), “todo enunciado é dialógico, dirigido a outra pessoa, à sua compreensão e à sua efetiva resposta potencial.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 168)

Construímos nossos textos⁵ tendo em consideração esta resposta potencial e a nossa capacidade de influência em relação ao nosso ouvinte; a construção do significado ocorrerá no momento da recepção compreensiva dos nossos enunciados. A significação é estabelecida em relação ao objeto e ao tópico em discussão além do contexto extralinguístico. Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929]) ratifica que,

Compreender é opor a palavra do locutor⁶ uma contrapalavra. [...] É por isso que não tem sentido

⁵ Como já textualizado previamente, reiteramos que utilizamos neste trabalho a palavra *texto* como *enunciado*, pois consideramos ambos uma forma de interação verbal, escrita ou oral (ou de outra forma semiótica), coconstruído entre diferentes sujeitos.

⁶ Devido às diversas origens dos textos utilizados para leitura, destacamos que o termo que utilizamos para designar a quem o texto se refere pode variar, devido as diferentes traduções.

dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor [...] (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929], p.135).

Na construção de nossos enunciados levamos em consideração o que é esperado naquela esfera comunicativa, organizamos nossos enunciados de acordo com a projeção de nosso interlocutor e em resposta a outros enunciados produzidos anteriormente sobre o mesmo objeto (BAKHTIN, 1997 [1975]). O momento de compreensão de nossos enunciados é o momento em que é iniciado o texto de nosso ouvinte, sua resposta materializará sua apreciação ou juízo de valor, indicando sua aceitação ou recusa, concordância ou discordância. Sendo o enunciado um posicionamento semântico-axiológico, portanto, esperamos sempre uma atitude responsiva de nosso interlocutor, sua compreensão e posicionamento. Em Bakhtin (1997 [1979]) temos que

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. 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 prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 290)

A compreensão do outro e sua resposta demandam que me posicione em relação a ela, com isso alterando minhas considerações

sobre o objeto ou minha representação sobre o interlocutor. Essa compreensão ocorre dentro das possibilidades permitidas pelo contexto/situação da interação. Com essa troca de palavras e juízos de valor, podemos nos reconhecer no texto do outro, e nos definirmos ao outro (GERALDI, 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015). O enunciando, portanto, demanda a existência de uma situação em que indivíduos busquem criar sentidos. Os enunciados possuem características próprias, sendo elas: a) alternância dos sujeitos da fala, b) expressividade e c) conclusibilidade. Em relação à alternância, produzimos nossos enunciados como uma resposta a outros enunciados prévios sobre o assunto, finalizamos nossas considerações e então se inicia a fala do de nosso interlocutor que reage ao enunciado recebido. Através da construção do enunciado do meu interlocutor percebo o todo de meu enunciado, que será valorado pelo enunciado do outro. Devido a sua característica dialógica o enunciado espera esta troca de turnos, para Acosta-Pereira (2012),

Sob essa perspectiva, podemos afirmar que a alternância é a primeira particularidade do enunciado, o que o distingue, como já visto, das unidades formais da língua, à medida que a oração não se delimita por essa alternância, nem demanda uma resposta do outro (a reação-resposta de outrem). (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 30)

O enunciado do outro termina ao começar o meu, com as trocas estabelecemos os limites dos enunciados, o que torna o enuncia concreto dentro da interação.

A conclusibilidade, por sua vez, é um aspecto interno ao enunciado que lida com a possibilidade do sujeito de exaurir o objeto de sentido em seu enunciado. A conclusibilidade permite então que se passe a voz para o outro, que, por sua vez, avalie nosso discurso e expresse suas ideias sobre o tema por meio de três instâncias constitutivo-funcionais: a exauribilidade semântico-objetual, o projeto de dizer e as formas típicas dos enunciados.

O terceiro aspecto, o da expressividade, relaciona-se com os valores que permeiam os enunciados proferidos pelos sujeitos na interação. Os sentidos atribuídos aos enunciados podem variar de acordo com o objeto em discussão, e o momento da interação, sendo assim a expressividade de determinado enunciado só pode ser compreendido junto à situação concreta em que ocorre. Sendo proferidos como

repostas a outros enunciados, nosso enunciado carrega valores que atribuímos ao enunciado do outro, não sendo possível encontrarmos enunciados neutros. A expressividade relaciona-se com a situação concreta em que a interação ocorre, com os valores demonstrados alterando-se de acordo com a interação.

Discutimos aqui o enunciado e sua concretização em situações de interação, que, ao se tornarem relativamente estáveis, são chamados de gêneros do discurso, objeto de discussão na seção subsequente.

2.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Através do uso da linguagem, a interação entre diferentes sujeitos acontece; esta interação pode ocorrer em diversos contextos. Situações mais formais acabam por gerar interações de estilos mais rígidos/cristalizados, outros contextos, como ambientes familiares ou de um nível de informalidade maior permitem ao sujeito utilizar formas mais livres (NASCIMENTO; ROJO, 2016; SIGNORINI, 2006).

Ao considerarmos a interação como uma ação dialógica, intersubjetiva e culturalmente situada (BAKHTIN, 1997 [1979]), veremos que os sentidos dos enunciados, e a relação entre os envolvidos nessa situação dependem das expectativas e objetivos engendrados na esfera de comunicação. Para Bakhtin [Volochínov],

Todos os tipos de atividade mental que examinamos, com suas inflexões principais, geram modelos e formas de enunciações correspondentes. Em todos os casos, a situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação servirá para exprimir a fome a partir das direções inflexivas da experiência. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929] p. 119)

Sob essa perspectiva, os gêneros apresentam-se como mais do que uma estrutura para a escrita de textos, sendo instancias relativamente estáveis para a significação de contextos sociais de interação verbal. Considerando que toda interação utilizará um gênero discursivo, percebemos que é através dos gêneros do discurso que as relações humanas estabelecem-se/materializam-se/significam, sendo eles o que dão uma forma, mesmo que não seja fixa, a essas relações. Sendo impossível limitar a interação humana a características rígidas ou

limítrofes, a forma dentro dos gêneros não deve ser considerada uma tentativa de fixar as interações dentro de padrões, mas sim como construções históricas adotadas partindo da própria experiência (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]).

Além disso, no interior das esferas sociais, repertórios de gêneros discursivos se constituem e funcionam à luz das feições/peculiaridades dessas esferas. Para Acosta-Pereira (2008),

[...] os enunciados se articulam como formas sociais de comunicação, que, quando relativamente tipificadas, se organizam como gêneros do discurso. A compreensão dos enunciados é inseparável de sua situação de interação, ou seja, significações enunciativas não são fixas, impermeáveis ou abstratas, mas são essencialmente situadas socialmente. Significação e interação funcionam conjuntamente na produção de sentidos dos enunciados. (ACOSTA-PEREIRA, 2008 p. 38).

Segundo Bakhtin (1997 [1979]), os gêneros do discurso relativamente se estabilizam são uma ligação estabelecida entre tempo e espaço específicos, sendo delimitados pela situação extraverbal da interação. Bakhtin (1997 [1979]) ainda aponta que

Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 313)

De acordo com a situação em que ocorre a interação, temos sentidos possíveis para os enunciados emitidos pelos participantes, estabelecendo também o que é aceitável e esperado no gênero. Em Volochínov (2013 [1930]), essas situações são definidas como a efetiva realização de uma das modalidades de intercâmbio comunicativo social. E na relação entre situação de interação e gêneros do discurso, o autor afirma que “[...] cada tipo de intercâmbio comunicativo [...] organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura tipo*, que chamamos a partir daqui de *gênero*.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930] p. 159, grifos do autor).

Ainda de acordo com Bakhtin (1997 [1979]), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de interação, pertencendo a uma determinada esfera social e ocorrendo em contextos específicos, possuindo formas e objetivos claros. Para Geraldi (1997), cada gênero possui uma função bastante clara, situando-o em uma determinada esfera de circulação. Além da função o gênero possui também um estilo próprio, o qual se caracteriza como o uso de recursos linguísticos balizados pelo gênero. Em Bakhtin (1997 [1979]), temos que o estilo pode ser influenciado por vários aspectos, ou seja,

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, às unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) (BAKHTIN, 1997 [1979] p. 285).

O discurso adapta-se ao estilo do gênero, mas também sofre a influência, de acordo com a liberdade concedida pelo gênero. As variações acabam por possuir certa estabilidade, variando de acordo com os usos ou modificações eventuais do gênero, uma vez que a própria forma do gênero pode alterar-se com o tempo. É essa possibilidade de alteração que faz o gênero ser uma forma relativamente estável, variando de acordo com a necessidade de interação.

Sem a possibilidade de ser fixo, pode-se afirmar que o que define o gênero é sua função e não a forma em que se configura (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]). Sendo determinados pela função e não pela forma, alguns gêneros permitem ao sujeito uma liberdade de estilo na sua composição, adaptando seus enunciados ao “outro” a quem direciona o seu enunciado. Essa liberdade estilística reflete o projeto de dizer do sujeito no uso da linguagem e as possibilidades e as feições de uma determinada esfera social.

Mesmo sendo determinados pela função social, não são todos os gêneros que permitem grande liberdade ao indivíduo, alguns gêneros possuem características mais fixas que outros (BAKHTIN, 1997 [1979]). Além disso, os gêneros discursivos são utilizados em situações sociais de comunicação, indicando sempre a presença de um ou mais interlocutores que participam efetivamente da comunicação, a presença

de um “outro” acaba por ter uma forte influência sobre as escolhas linguísticas, e o que caracteriza a composicionalidade do gênero. Ademais, todo gênero discursiviza um objeto temático, um conteúdo, que é o objeto discursivo do gênero.

Toda essa arquitetônica do gênero participa da construção de sentido do enunciado. Sobre o sentido, Geraldi (1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015) considera que este se constrói com mais do que o que está explícito, sendo necessário compreender o contexto próximo e até mesmo ideologias e lugares sociais. Assim, quando retiramos um enunciado de dentro da esfera em que foi originalmente produzido acabamos por modificar seu sentido, existe também uma alteração de todo o seu estilo e função, do gênero. Mesmo mantendo as palavras, a construção passa a ter um valor completamente diferente, pois o sentido constrói-se através da interação dos envolvidos, foco de nossa próxima seção.

2.3 O AUTOR E O INTERLOCUTOR

Considerando que na obra de Bakhtin todo enunciado é dialógico ao lidarmos com o ato da interação devemos considerar que tais enunciados constituem-se de outros anteriores a ele. A diferença de constituição dos sujeitos faz com que seus enunciados recebam significados diferentes do que se proferido por outro, os tornando únicos.

Mesmo considerando os enunciados como únicos e irrepitíveis, os gêneros são situações típicas de interação relativamente estáveis e a autoria se mostra então suscetível a essa relativa estabilização. A autoria se dá pela forma como o autor agencia diferentes discursos dentro do seu. A apropriação faz com que tais discursos, mesmo quando utilizados indiretamente, sejam ressignificados pelo o autor, através de seu discurso, que serve como um valor atribuído pelo o autor a eles. Enunciar seria, então, responder a estes outros discursos (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006 [1929]), dando-lhe um relativo acabamento. Em relação a este entretecer dos discursos temos que

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores —

emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. (BAKHTIN, 1997 [1979], p 291)

Compreendendo os enunciados como não individuais, percebemos a necessidade da presença de outrem para que o sentido possa ser estabelecido. Como dito anteriormente, todo enunciado espera uma reação-resposta, a qual completa o meu enunciado com o enunciado do outro. Deprendemos de Sobral (2012) que sentido, na concepção de Bakhtin, não possui uma explicação estática, sendo algo a ser construído durante a produção do enunciado e podendo ser ressignificado posteriormente.

Eventuais releituras podem revelar sentidos diferentes, a transposição de um enunciado para outro gênero acarreta, também, uma mudança de interpretação e intenção, por exemplo. Sendo assim, o interlocutor tem um papel muito maior do que o simples “receptor” do enunciado; será ele quem atribuirá valor as minhas palavras através do seu discurso. Volochínov (2013 [1930]) considera que atribuímos uma resposta para todo e qualquer enunciado ao qual somos expostos, assim como esperamos essa resposta (verbal ou não) a todos os enunciados que proferimos. Posso perceber o todo do meu enunciado apenas com a resposta do outro que o recebe, meu enunciado torna-se completo na sua recepção.

Sendo o homem um ser social, compreendemos as interações sociais como atividades dialógicas de troca de valores (GERALDI, 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015; SOBRAL, 2009). Aceitamos ou recusamos (concordamos ou discordamos com) os discursos, e com isso, nos apropriamos, em maior ou menor grau, de um discurso alheio para interagir com outros (BAKHTIN, 1997 [1979]). Mesmo em momentos de reflexão íntima em que temos que tomar uma decisão, procuramos organizar nossos pensamentos de acordo com o que Volochínov (2013 [1930]) chama de “ouvinte ideal”⁷, como se este estivesse respondendo nossos questionamentos. A composição dos nossos enunciados se dá pela representação que temos de nosso interlocutor, causando alterações de vocabulário e entonação, o gênero discursivo em que ocorre a

⁷ Ver as discussões do Círculo sobre *supradestinatário*.

interação tipifica minha relação com o outro naquele momento (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]).

Fica clara a presença do outro, mesmo que idealizado, em todos os nossos enunciados. Podemos dizer que se pensamos no sentido como algo construído na interação, devemos considerar nosso interlocutor como um autor participante dos nossos enunciados. Nesse jogo de aceitar/refutar os enunciados em contextos sociais, nos constituímos como sujeito sempre considerando as possíveis reações-respostas de outrem. A esse respeito, Sobral (2009) afirma que:

[...] para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, “uma interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva, mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo. (SOBRAL, 2009 p. 33, grifos do autor)

De acordo com Sobral (2009), os sujeitos só podem ter plena consciência⁸ de si através do contato com o outro. Para Geraldi (2015), o outro tem uma experiência de mim que não posso ter, mas tenho uma experiência dele que ele não pode ter. Autor e interlocutor acabam por completar-se com a interação. Essa completude que meu enunciado recebe do outro é o que permite que eu receba uma resposta a ele.

Neste trabalho assumimos, então, que autor é aquele que dentro de situações interativas, exprime seu discurso, resignificando ideias e experiências dentro de seu enunciado, procurando indicar seu significado, mas não o fechando. Consideramos também o papel do outro, não de um autor do enunciado, mas alguém a quem direcionamos a palavra, de modo que ele a valide signifique e eventualmente a resignifique, e responda ao meu enunciado, demonstrando uma visão externa à minha.

Em outras palavras, compreendemos autoria como posição autoral engendrada aos discursos de outrem e respondível aos discursos

⁸ Não discutiremos acerca da *consciência* nos escritos do Círculo. Sugerimos a leitura de Bakhtin [Volochínov], 2006 [1929] e Volochínov (2013 [1930]), por exemplo.

de outrem. Portanto, autor e interlocutor trabalham na coconstrução de sentido dos enunciados, e de suas formas típicas, os gêneros do discurso.

Após os vários postulados de cunho teórico-epistemológico, direcionamo-nos à discussão de matiz teórico-metodológico, especificamente acerca da abordagem operacional e reflexiva para o trabalho com a linguagem na escola de Educação Básica.

2.4 O *TEXTO* NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua portuguesa, como afirma Geraldí (1984; 1996; 1997a; 1997b; 2015), sempre se utilizou dos textos como objeto de estudo. Apesar desse papel central nas aulas de Língua Portuguesa, Geraldí (1997b; 2015) nos lembra de que o uso feito do texto variou ao longo do tempo; por um longo período, tivemos o texto como uma fonte de análise de aspectos léxico-gramaticais. Faraco (2008) aponta uma forte tendência de ensino da gramática tradicional nas aulas de Língua Portuguesa, como se esta fosse adotada como conteúdo único de estudos. Bunzen (2006) destaca uma preferência por um ensino com foco na gramática tradicional entre os séculos XVIII e XX, discutindo ainda o processo de ensino da escrita sendo realizado através de modelos de textos a serem seguidos.

Segundo Bunzen (2006), por muito tempo, se buscava uma adequação da comunicação a uma forma estanque (a um modelo), a produção não tinha como foco os sujeitos envolvidos e suas relações interlocutivas mediadas pelo texto. Os estudos preconizavam limites e partes “necessárias” de um texto, exigindo dos envolvidos que completassem tais etapas de forma a garantir uma boa redação. A boa escrita era considerada aquela que se aproximasse dos textos considerados clássicos ou dos modelos apresentados. Simplesmente ignorava-se o fator humano na produção e recepção (compreensão) do texto, o processo envolvia um produtor e as regras que deveria seguir, o texto era então o resultado da soma dos aspectos léxico-gramaticais e formais.

Tomavam-se trechos ou orações como elemento de análise e buscava-se compreender o texto através de características encontradas em pequenos enxertos que pouco significam ao serem retirados de dentro do todo maior a que pertenciam. O texto passava a ser considerado um conjunto de frases, que servia apenas para ser entregue ao professor que o corrigia. O lugar dos envolvidos era então de uma hierarquia desigual, o aluno produzia em um papel frases das quais os

erros seriam destacados e avaliados, o professor, posicionado como detentor do conhecimento linguístico, tinha apenas o trabalho de corrigir, não participando da construção do texto. Sobre esse modo de agir, Geraldi (2015) afirma que

[...] a relação de interlocução entre enunciadores e enunciatários foi e é sempre uma relação de hierarquia, em que ao contrário do uso normal da escrita, era e é o autor que deve provar que sabe, ao leitor que lia ou lê para corrigir ou avaliar, e não aprender algo com a leitura. (GERALDI, 2015 p. 167)

Objetivava-se um texto como exercício realizado e destinado à escola, como se a instituição fosse o limite social ao qual o aluno seria exposto, e a escrita vista apenas como a forma de demonstrar o conhecimento de algum aspecto estudado anteriormente⁹. O conteúdo do enunciado do aluno era ignorado, buscando-se demarcar apenas seus erros gramaticais e estruturais. Somados os erros, então pontos eram retirados da nota “final”. A produção estava finalizada depois da atribuição da nota, não havendo nada a mais a ser feito em relação ao texto do aluno que era arquivado (BUNZEN, 2006).

Os exercícios em sala para a apresentação de uma redação ao professor eram justificados como uma atividade necessária para o aperfeiçoamento da escrita para situações de vestibular ou concursos, pouco explicando a necessidade da escrita. Britto (1997; 2003) vê essa prática como uma forma de forçar o aluno a preencher o espaço em branco da folha com a maior quantidade de linhas possíveis, de forma a atingir o mínimo exigido pelo exame. O autor cita ainda que a preocupação com a preparação para o vestibular havia se tornado o foco principal das escolas. Essa prática também é discutida por Bunzen (2006). Segundo o autor,

Com aulas de “dicas preciosas”, que supostamente levam ao “mapa da mina” da aprovação nos vestibulares e concursos, surgem disparates como a proibição de: a) emitir opinião (!); b) usar gerúndio (!); c) usar mais de dois *quês* (!). Deixa-se de lado o que é central – a formação de

⁹ Ver as discussões de Rojo (2000); Guedes (2009), Signorini; Fiad (2012) e Ferrarezi Jr; Carvalho (2015).

leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus próprios textos e os de outros autores – para se concentrar no que é periférico pitoresco ou mesmo absurdo. Peca-se, muitas vezes, por se desviar o foco da formação: dos usos da língua para o saber sobre a língua (BUNZEN 2006, p. 17, grifos dos autores).

A preocupação com o que era dito e como era dito era pequena, uma vez que deveria ser o suficiente para conseguir a nota e ser aprovado, mesmo com práticas e estudos apontando novos caminhos, esta ainda pode ser encontrada em salas de aula. Apesar disso, sinais e caminhos para a mudança surgiram e começaram a ser estudados. Para Faraco (2008),

Logo no início da década de 1980, ficou famosa e se difundiu pelo país a proposta do linguista João Wanderley Geraldi [...]. Ela se assentava numa concepção que tomava a língua como uma atividade social e histórica e se estruturava a partir de três grandes eixos: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística¹⁰. (FARACO, 2008, p. 190).

Com o aparecimento e a adoção dessas concepções sócio-histórico-culturais em relação ao estudo da língua temos uma nova abordagem dos elementos envolvidos na produção textual e, entre eles, um redimensionamento da importância de aspectos meramente gramatiqueros que deixam de ser encarados como o foco da produção, principalmente atrelado ao deslocamento do termo *redação* para *produção de textos*.

Ocorre também um aumento na atenção dada a elementos humanos extratextuais que possuem relevância nas escolhas do autor, como a posição social dos envolvidos, a existência de uma pessoa para quem o texto destina-se e a esfera social em que o enunciado era produzido, que começam a ser considerados objetos de estudo.

Com o reconhecimento da existência de um interlocutor, adota-se uma postura que procura reconhecer as opções tomadas pelo sujeito que

¹⁰ A perspectiva toma, dentre outras ancoragens epistemológicas, os escritos do Círculo de Bakhtin como fundamento teórico-metodológico para o trabalho com a linguagem na esfera escolar.

produz textos através da interação com outros sujeitos, a produção textual deixa de ser considerada um ato individual com objetivos limitados à escola, a interação torna-se o centro (GERALDI, 1984; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015). A adequação à norma culta deixa de ser o grande objetivo a ser alcançado entre os usuários da língua, a linguagem “correta” passa a ser aquela adequada à situação em que o sujeito se insere. Para Faraco (2008), não se trata de deixar de ensinar gramática¹¹, mas perceber que seu estudo só faz sentido quando abordado em relação ao seu uso na interação. Antunes (2003; 2005; 2006; 2009; 2010) considera que o estudo da gramática procura uma clareza maior para os escritos do autor, de forma a facilitar a compreensão por parte do leitor. A frase deixa de ser a unidade de análise dos estudos em sala, percebe-se que isoladas pouco significam, adota-se o texto como um todo necessário para a construção do sentido da enunciação, e procura-se compreender como fatores não inclusos no texto influenciam em sua construção.

A forma antes rígida e estabelecida para a reprodução começa a ser substituída pela ideia de gêneros do discurso. O conteúdo acaba por moldar a forma, uma vez que ambos os interlocutores têm objetivos para aquela interação, postura diferente de um exercício que visa apenas completar a números de linhas. O estudo da linguagem deixa de ter como objetivo um exercício de *redação* por meio da cópia, para ser compreendido como uma *produção textual* que visa ao estudo das opções realizadas pelos interlocutores em situações interacionais reais de uso, situadas em esferas sociais determinadas (BUNZEN, 2006).

A língua deixa de ser vista como um sistema pronto para ser aplicado uniformemente em exercícios estruturais, e começa a ser vista como engendradora em tais esferas, posto que o aluno-sujeito precisa realizar escolhas e alterar-se em relação ao interlocutor do texto, através da linguagem ele não só estabelece-se em interações sociais, mas também se constitui como sujeito (GERALDI, 1996; 1997b; 2008; 2015).

Reconhecendo-se a importância dos sujeitos envolvidos no processo de interação, temos uma mudança no papel do professor, que deixa de ser um leitor meramente receptor, e começa a agir como um coautor, o que o leva a modificações da escrita, já que, mesmo não participando presencialmente da produção do texto, acaba por ser

¹¹ Ver, por exemplo, todas as discussões em torno da *prática de análise linguística* nas aulas de Língua Portuguesa (GERALDI, 1984; 1997; MENDONÇA, 2006; REINALDO; BEZERRA, 2013).

idealizado, e suas possíveis reações previstas, com isso alterando a atuação do aluno. Geraldi (2008, p. 178), a esse respeito, afirma que a mediação do professor nesses processos parte de um princípio não uniformemente aceito: o de que o professor é um coautor dos textos dos alunos.

O papel de um professor coautor é exatamente o de, através da correção/avaliação, construir o texto junto ao aluno, não se preocupando em meramente atribuir a nota, mas sim, atribuir juízos de valor que sejam reconhecidos pelo aluno como uma contrapalavra. A interação do autor com este outro enunciado construído dentro do seu e partindo dele procura fazê-lo reconhecer tal enunciado como uma reação-resposta que se faz necessária ao seu texto.

Mais do que um avaliador externo, o professor passa a incluir-se no texto e perceber que influi nas escolhas de seu aluno. A avaliação incidiria sobre as escolhas linguísticas do aluno em relação ao gênero do discurso, esfera e ao interlocutor, isto é, o centro é a interação. Os processos de escrita, e correção/avaliação dos textos não ocorrem de forma separada, sendo momentos diferentes de um mesmo processo, através do qual professor e aluno procuram construir enunciados da forma mais adequada para aquela situação interativa, seja escrevendo ou orientando a escrita (ANTUNES, 2003; 2006; 2009; 2010; BUNZEN, 2006).

A noção de que avaliar os textos tem como fim uma atribuição de notas que servem como um registro da competência do aluno para a escola acaba por não encontrar respaldo nessa visão do texto como uma construção realizada entre professor e aluno. Segundo Luckesi (2008),

Durante o ano letivo as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivesse a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem. (LUCKESI, 2008 p. 18)

Antunes (2003; 2006; 2009; 2010) ressalta que é impossível que o professor realize a avaliação de um texto sem que adote uma postura em relação ao texto e os processos de sua construção. Compreendemos, assim, que o trabalho com textos ocorre de acordo com a concepção adotada pelo professor, ou seja, ao optar por um trabalho que vise à

interação dos envolvidos na produção faz-se necessário que sejam adotadas estratégias condizentes com tal objetivo. Torna-se central para esse processo que o professor esteja disposto a interagir com o aluno com respostas reais aos seus enunciados. Entendemos que a construção de enunciados em gêneros discursivos contribui para a escrita do aluno, promovendo situações de ensino e de aprendizagem nos quais o aluno se compreenda como um sujeito-autor de seu dizer (BUNZEN, 2006).

2.5 A ESCRITA NA ESCOLA: A PRODUÇÃO DE TEXTOS-ENUNCIADOS

Geraldi (1984; 1996; 1997a; 1997b; 2015) considera necessário que o professor, ao escolher sua forma de atuação procure responder algumas perguntas, como “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?”. As respostas dessas perguntas refletirão a concepção de linguagem adotada pelo professor, orientando seu trabalho com a linguagem na mediação de suas aulas. Considerando as diferentes possibilidades para o trabalho com a escrita, faz-se necessário a escolha de um aporte teórico que oriente as práticas do professor em sala de aula.

De acordo com Antunes (2003; 2010), a escolha de uma corrente teórico-metodológica refletirá as crenças do professor em relação aos usos da língua e do comportamento em sociedade, influenciando desde seu planejamento até as atividades escolhidas. Para Kleiman (2006)

A perspectiva de linguagem que orienta o trabalho escolar não é, então, mera questão teórica. Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem: sem essa capacidade de criação de contextos, não seríamos capazes de agir em sociedade. (KLEIMAN, 2006 p. 26)

Compreendendo o texto como uma forma de interação, cabe ao professor escolher estratégias para que a prática em sala de aula aproxime-se ao máximo das práticas em contexto real. Essa necessidade decorre principalmente por causa da transposição de um gênero que não

ocorre na esfera escolar, e, com esta mudança de esfera, várias características do gênero acabam por serem modificadas. O risco da transposição é o da perda do gênero e o regresso a um trabalho com foco em *redações escolares* que apenas objetivam exercícios para completar linhas. As práticas em sala de aula devem contar com a participação de um outro, seja ele um professor ou algum colega de classe para o papel de interlocutor que possa atribuir uma avaliação e resposta ao autor.

O trabalho com os gêneros do discurso deve permitir ao aluno que este assuma uma posição responsiva em relação aos textos produzidos e recebidos. Para Geraldi (2010; 2015), o aspecto da autoria como uma instância responsiva do texto perde-se com o progresso dos anos escolares. Isso pode decorrer por tentativas, por parte do professor, de adequar os textos dos alunos a um padrão considerado ideal, a modelos prontos. Tais práticas limitam o estilo e a criatividade utilizados pelo aluno, uma vez que ele apenas necessita seguir receitas/modelos para entregar um texto ao professor. Esse trabalho precisa promover no aluno uma compreensão de que os gêneros balizam as interações humanas, sendo mais do que uma forma para textos.

Assumindo que o seu texto será uma resposta a outros enunciados, e gerará respostas de outros, cabe ao aluno inicialmente julgar a construção, organização e a validade de seus enunciados, através de sua própria valoração, buscando adequar seu estilo às características do gênero do discurso. O trabalho com a escrita passa então a ser um processo no qual o aluno necessita posicionar-se como autor, possuindo um interlocutor com quem trocará enunciados e valores. O processo de escrita passa ocorrer não mais em um momento único, mas em vários, através da troca de textos entre os envolvidos. Cabendo ao professor, no papel de interlocutor mais experiente, apontar aspectos que possam ser modificados de acordo com a situação, mas respeitando as variedades de estilo e criatividade do autor.

Determinar o interlocutor como alguém a quem se tem algo a dizer trata-se do primeiro passo para contextualizar o texto em uma esfera. É necessário também que o aluno tenha o que dizer naquela situação de interlocução, tornando necessário que conheça exemplos de uso do gênero em situações reais. A leitura de textos produzidos, por exemplo, permite ao aluno conhecer o uso do gênero em situações reais. Para Brito (1997, p. 187), caberia à escola transformar esses exercícios de *redação* em práticas efetivas de *produção de textos*, nas quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha uma razão de ser.

A falta de um “para quem, e para que” na escrita dos textos torna-se um dos problemas para o mau desempenho dos alunos uma vez que

um dos fatores comumente negligenciados é a importância do interlocutor, considerando que a maioria dos trabalhos são escritos para serem entregues ao professor, que exclusivamente corrigirá os erros. Em situações de interação, poucas são as vezes que produzimos um enunciado apenas para ser corrigido, falamos ou escrevemos por termos algo a comunicar a alguém. Trabalhos com esse direcionamento evitam que o aluno produza apenas o que professor gosta de ler ou considera adequado, levando o aluno a agir responsivamente em relação ao seu interlocutor.

O estudo dos diferenciados gêneros em sala de aula requer um trabalho do professor no sentido de permitir o contato do aluno com os diferenciados gêneros. As análises de tais textos seriam focadas nos sentidos estabelecidos através dos enunciados, e nas relações entre os interlocutores e a esfera social. Sendo a língua o instrumento de interação, ela acaba por modificar-se de acordo com os usos situados, sua avaliação precisa ir além da sua forma adequada a regras padrões, procurando analisar o que é aceitável para aquele contexto. O vocabulário utilizado serve também como objeto de análise, uma vez que a escolha de palavras reflete a valoração do autor em relação ao seu interlocutor.

Geraldi (1996; 1997b; 2015) destaca que aprender a escrever textos é o processo de tornar-se consciente de sua fala, prestando atenção em suas escolhas linguísticas e em outros recursos. Essa prática não deve partir da premissa de um professor que demonstre padrões para serem seguidos, mas do contato dos alunos com gêneros diversos, realizando análises dos mais diferentes aspectos, tais como sujeitos envolvidos, estilo e espaço de circulação.

Percebe-se que com o foco na interação as aulas promovem mais práticas de uso da língua do que estudo sobre fatos da língua, colocando em segundo plano o estudo da metalinguagem através de frases isoladas. Geraldi (1996; 1997b; 2015) considera que mais do que identificar categorias gramaticais, deve-se permitir perceber como tais relações se estabelecem. Através dessas análises, busca-se aprimorar as construções realizadas pelo aluno, em detrimento aos exercícios de classificação metalinguística.

Assumindo seu papel de coautor do texto, o professor procurará analisar as escolhas textuais do aluno e responderá a elas como um interlocutor que reage a tais escolhas. Para Geraldi (2015),

O professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se

dele um coenunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. (GERALDI, 2015, p, 98)

Mesmo agindo em um primeiro momento como interlocutor do texto do aluno, cabe também ao professor o papel de orientar futuras escritas do aluno, promovendo no interior do texto reflexões sobre suas escolhas. Posicionando-se como interlocutor, a resposta do professor estabelece uma interação dentro do gênero trabalhado, expressando sua valoração ao enunciado do aluno. Através dessa troca, o aluno demonstra sua reação-resposta ao enunciado do professor, mais uma vez atribuindo valores e julgando também o enunciado com o qual interage. Toda essa troca resulta em um processo em que escrita e julgamento ocorrem por ambos os lados, quebrando o modelo de relação em que o professor é detentor do saber e o aluno espera que seus erros sejam destacados. Em outras palavras, o professor desloca-se da prática de ensinar *redação* e parte para a *produção de textos* em gêneros diversos.

2.6 A CORREÇÃO/AVALIAÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: ABORDAGENS PLURAIS

A prática escolar da produção textual envolve troca de enunciados entre dois interlocutores, o aluno e o professor. Esse processo é normalmente iniciado por um enunciado do professor que recebe uma reação-resposta do aluno na forma de um texto escrito. Para Bakhtin (1997 [1979], p. 291) “todo enunciado vivo é acompanhado de uma atitude responsiva ativa e que o locutor sempre espera uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. [...]”. Assim, a reação-resposta do aluno leva em consideração o enunciado prévio do professor e o gênero do discurso através do qual ele se manifesta, partindo desta informação prévia o aluno elabora seu enunciado, adequando-se a situação comunicativa proposta. Em Bakhtin encontramos:

[...] o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. [...] Logo de

início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 321)

A partir dessas considerações, entendemos que o primeiro papel assumido pelo professor ao trabalhar com o texto dos seus alunos é o de leitor, um leitor privilegiado, que agirá sobre o texto do aluno. Assumindo esse papel de leitor, cabe também ao professor buscar uma compreensão do que é dito pelo aluno no texto. Buscar compreender é também buscar valorizar aspectos do texto do aluno, evitando assim esta “caça aos erros”. Para Serafini (1995), o professor deve estar pronto para valorizar os acertos do aluno e respeitar as escolhas de ponto de vista, devendo também considerar o texto como uma instância de comunicação, o foco deve então ser uma correção que promova uma interação mais significativa. Conceição (2004) afirma que o professor deve ser mais do que um avaliador ou juiz do texto, sendo também um interlocutor real, que concorda, discorda e questiona, dialogando com o texto.

Vivenciando o cotidiano das escolas, percebemos que, muitas vezes, atitudes de refutação por parte do aluno dos enunciados do professor, levam a reações punitivas por parte do professor. Percebemos uma atitude coercitiva do professor, em relação a enunciados que demonstrem certa independência do aluno. A imposição do poder do professor acaba ocorrendo através da nota, criando-se um argumento artificial que mantém os enunciados, e iniciativas, do aluno como considerações sem valor. Faz-se com que o processo de correção/avaliação seja uma oportunidade do professor verificar o quanto do discurso do aluno se assemelha ao que considera ideal.

Ao término do enunciado do aluno, inicia-se o processo de correção realizado pelo professor, que produz seu enunciado-resposta (VOLOCHÍNOV, 2013[1930]) direcionado ao aluno através das suas considerações sobre o texto produzido pelo aluno. Para que o processo de correção/avaliação produza verdadeiros enunciados é necessário que o professor utilize um método de correção que vá além da prática de marcar ou de modificar os desvios gramaticais ou estilísticos produzidos pelo aluno. A metodologia precisa levar o aluno a uma reflexão sobre as considerações do professor, e posteriormente aceitá-las como seu discurso, modificando o enunciado original, ou rejeitá-las.

Entre as diferentes formas que o professor pode utilizar para intervir no texto do aluno, Serafini (1995) aponta três tipos de

intervenção utilizados nos trabalhos em sala: (i) correção resolutiva: solução dos problemas detectados nos textos; (ii) correção indicativa: marcas deixadas no texto para apontar os problemas encontrados; e a (iii) correção classificatória: marcas de metalinguagem codificadas para apontar a natureza dos problemas encontrados nos textos.

Através de tais formas, a correção/avaliação, a nosso ver, não assume um caráter interacionista, levando em consideração apenas uma avaliação com intenções de atribuição de nota, transformando o processo em um fim, diminuindo a possibilidade de uma construção entre sujeitos.

Ao considerar a correção/avaliação como ação ela não deve ser assumida como um momento em que os erros do aluno são marcados e o texto condenado por tais erros. Ruíz (1998) compreende que o papel do professor como leitor é ativo, agindo sobre as opções do aluno de forma a compreendê-las e construir o sentido que há nelas, quando não possível tais construções, ele deve então “agir”. Através da correção/avaliação, o professor expressa um julgamento de valor em relação ao enunciado do aluno, aceitando-o, agindo sobre ele e apontando aspectos que são relevantes para a produção de um enunciado mais adequado. A autora ainda destaca que

A tarefa de corrigir é, realmente, uma tarefa de "caçar erros", já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de "ruim", não de "bom"; são os "defeitos", não as "qualidades" que, com raríssimas exceções, são focalizados. A correção consiste, assim, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis "violações" linguísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto escrito. Por essa razão, a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma que a leitura realizada por um leitor comum. (RUÍZ, 1998 p.36, grifos da autora)

A leitura do professor buscará além dos sentidos aspectos nos quais ele sente necessário intervir. Tais intervenções podem ser acatadas ou descartadas pelo aluno, que expressa um juízo em relação aos apontamentos do professor, reconstruindo então seu enunciado através das considerações que julgar relevantes. A aceitação das intervenções não pode ser considerada como uma imposição do professor ao enunciado do aluno, mas sim como parte da interação. Essa intervenção

necessita então ser planejada e adequada aos objetivos de desenvolvimento das capacidades comunicativas do aluno. Ruíz (1998, p. 182) assinala que “a correção pela mera correção não tem fundamento”, ressaltando que a função de material para registros escolares não justifica a produção de textos escolares. Como fonte de material de registro o texto acaba por tornar-se o gênero “registro escolar”, artificial e sem propósitos comunicativos.

Para evitar que a correção limite-se a uma intervenção de caça aos erros pelo simples propósito de diminuir a nota, Serafini (1995) traz seis aspectos para que o processo de correção/avaliação seja efetivo e conduza o aluno a um aprendizado:

A correção não deve ser ambígua. Os erros devem ser reagrupados e catalogados. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreende-las e trabalhar com ela. Devem-se corrigir poucos erros em cada texto. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno. A correção deve ser adequada à capacidade do aluno. (SERAFINI, 1995 p. 108)

O primeiro e o último desses princípios procuram mostrar ao professor que o aluno deve ser orientado através dos erros para que haja uma efetiva reescrita, as ambiguidades por parte do professor podem acabar gerando mais dúvidas no aluno. Os erros apontados devem estar dentro da capacidade de compreensão do aluno, envolvendo um conhecimento por parte do professor das capacidades discursivas do aluno. Para Leite e Pereira (2010, p. 4), “Esta é, inclusive, uma das críticas comumente feitas: exigir dos alunos o domínio das competências requeridas para a produção textual escrita, sem oferecer condições efetivas de ensino dessas competências”. Tanto a correção/avaliação quanto a produção textual devem estar em um nível acessível ao aluno, permitindo a ele expressar-se de forma adequada ao que lhe é exposto.

O segundo e os quartos critérios envolvem a quantidade e tipificação de erros. Ao apontar grandes quantidades de erro o professor acaba por desvalorizar o conhecimento do aluno e obriga-o a trabalhar sem um foco. Existe ainda a preocupação de o que corrigir pelo professor, o que varia dependendo da abordagem teórica que o professor adota para seu trabalho, que será discutida mais a frente.

O terceiro princípio envolve um trabalho que deve ser feito pelo aluno após a sua primeira produção e a correção do professor, a simples devolução do texto com as indicações do professor não garante aprendizado ao aluno. Ao professor cabe o papel de incentivar a revisão dos erros por parte do aluno, promovendo em aula momentos de reflexão sobre o que foi escrito. O processo deve permitir ao estudante uma oportunidade de reagir ao enunciado do professor através de uma nova “versão” do seu texto. O processo de reescrita permite também ao professor averiguar como o aluno compreendeu os pontos levantados por ele. “Como se viu, as respostas que os alunos dão ao reescreverem seus textos são verdadeiras réplicas¹² a esse discurso escrito do professor” (RUIZ, 1998, p.183).

O quinto tópico envolve o processo de interação estabelecido pela produção textual, o professor deve adotar uma postura de interlocutor do aluno, e o texto deve ser compreendido como uma troca de enunciados, a construção do texto ocorre entre ambos. Aceitar o texto do aluno envolve produzir uma resposta a ele em forma de um enunciado por parte do professor.

De acordo com tais princípios os erros do aluno não devem apenas ser assinalados e uma nota atribuída, eles servem como um caminho para o desenvolvimento das capacidades de escrita do aluno. As práticas de correção/avaliação de textos na escola não devem apenas destacá-los de forma a desvalorizar a escrita de seu autor, devem ser uma fonte de coleta de dados que sirva de guia para o trabalho tanto do professor quanto do aluno em busca de uma melhor escrita. A nota é considerada então apenas uma formalidade para fins de registro escolar devendo então ter sua importância relativizada. A forma como o professor vai agir no enunciado do aluno deve então ser planejada e não preconceituosa.

Quanto ao que se deve corrigir em redações escolares, para Antunes (2003; 2006; 2009; 2010), a ortografia é supervalorizada, como se apenas seu domínio garantisse uma boa escrita. A autora ressalta que o professor deve preocupar-se com os aspectos de organização e adaptação da linguagem dentro do texto, fazendo com que o aluno analise suas opções de vocabulário e sequências de frases de forma a atingir os objetivos do gênero. Não podemos esquecer que, segundo Bakhtin (1997 [1979], p. 287), “[...] o estudo do enunciado, em sua qualidade de unidade real da comunicação verbal, também deve permitir

¹² O que compreendemos ser convergente com a perspectiva dialógica.

compreender melhor a natureza das unidades da língua (da língua como sistema): as palavras e as orações.” Para Ruíz (1998), é necessário que a análise seja do texto como um todo abordando não só a frase, mas as relações construídas por elas, e com elas, de modo a criarmos um texto. Nessa perspectiva, Tomazoni (2005) explica que:

[...] concebe-se o erro como um desvio dos padrões mais estabilizados (aspectos notacionais da língua) e dos menos estabilizados (a discursividade inserida nos padrões de textualização e de gênero). Dependendo do gênero, isto é, da situação de interação a envolver a interlocução, conceitos como erro e inadequação poderão ser adotados [...] (TOMAZONI, 2005 p. 42).

A correção/avaliação precisa ir além dos erros de ortografia que envolvem apenas as convenções da escrita e preocupar-se com as questões de adequação e significação em relação à esfera em que o texto produzido se insere. Questões como coesão e coerência textuais perpassam a construção do texto, a influência do estilo do autor aplicado ao texto pode ser objeto de análise também, considerando que o estilo não é livre em todos os gêneros do discurso. Antunes (2003; 2006; 2009; 2010) ressalta a importância de a produção textual promover a autoria (em convergência com nossas discussões sobre autoria na seção 2.3), de forma que o aluno sinta-se autor de um dizer que circula na escola. O objeto da correção/avaliação deve ser coerente com a metodologia de correção escolhida pelo professor, mais do que indicar erros cabe ao professor apontar caminhos para a adequação dos erros.

[...] intervenções de tipo resolutivo, instauram uma relação assimétrica entre professor e aluno, onde apenas aquele detém o saber sobre o texto, e condicionam um determinado tipo de revisão por parte deste: cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor. (RUÍZ, 1998 p. 187)

Essa interpretação envolve a pré-disposição do professor em aceitar este texto do aluno, procurando agir de maneira receptiva e não prescritivista. O professor como participante do processo de construção não lê o texto como um leitor passivo, sua leitura busca encontrar detalhes dentro do texto procurando espaços onde possa agir e

construindo seu texto-resposta. Suas intervenções caracterizam o processo dialógico da construção dos enunciados, sendo esperadas por parte do aluno.

Como alternativa para as metodologias resolutivas, Ruíz (1998) apresenta a *correção textual-interativa* que consiste em orientações na forma textual de bilhetes¹³ deixados pelo professor no corpo do texto, através dos quais o professor visa a estabelecer uma comunicação com o aluno sobre problemas e acertos no texto. Utilizando a correção interativa como forma de mediação da interação, permitimos que o aluno veja tal situação como algo não invasivo, e sim uma parte necessária da construção da interação e que a participação do sujeito/professor faz parte do processo de construção enunciado.

Os bilhetes produzidos pelo professor procuram identificar aspectos que estejam adequados e inadequados de forma a valorizar a produção do aluno e agir no que está inadequado, é uma resposta que procura receber mais uma resposta que demonstre a aceitação dessas intervenções. Sobre o texto-resposta produzido pelo professor Ruíz (1998) afirma que

[...] para "falar" acerca do texto do aluno, escrevendo, o professor não usa outro espaço físico que não o mesmo utilizado pelo aluno para escrever, qual seja, a própria folha de papel já preenchida pelo registro escrito. (RUIZ, 1998 p.39, grifos da autora)

2.7 A CORREÇÃO/AVALIAÇÃO INTERATIVA COMO COAUTORIA

Em Antunes (2005; 2006; 2009; 2010) percebemos uma refutação, por parte da autora, de uma escrita solitária, temos também uma crítica ao processo de escrita de textos em um momento único e

¹³ Compreendemos os bilhetes como enunciados típicos que respondem e intercalam aos/os enunciados dos alunos. Ademais, compreendemos os bilhetes como gêneros catalisadores (SIGNORINI, 2006). Ademais, consideramos os bilhetes como gêneros intercalados (BAKHTIN, 1998 [1975]) que se engendram como resposta ao texto-enunciado do aluno. Dados os objetivos desta dissertação, não discutiremos, especificamente, a questão dos bilhetes como gêneros do discurso em intercalação.

definitivo. Para a autora se faz necessário que o aluno tenha diversos momentos para repensar sua escrita, assim buscando formas melhores para seu dizer. Excluindo a ideia da solidão no processo de escrita temos o interlocutor como alguém presente nas considerações do autor, na escrita em sala o professor assume em vários momentos este papel de outro. A interação entre professor e aluno, ocorrida nos gêneros escritos, se dá por uma resposta do aluno a um comando do professor, este comando/enunciado, normalmente seleciona o tópico sobre o qual o aluno irá discorrer.

Consideramos a relação professor-aluno como dialógica, mas não horizontal, sendo esta uma relação em níveis diferentes com o aluno tendo o professor em um status superior ao seu. Iniciada a produção/resposta o aluno tentará exaurir o assunto ao máximo que o gênero permite, e o julgamento que faz do interlocutor (professor) moldará suas escolhas linguísticas. Presumindo várias oportunidades de escrita teremos uma troca de turnos de fala, temos ao fim desta primeira produção o início do turno do professor, expresso na forma de uma avaliação. Em abordagens resolutivas ou interativas o foco dessa correção seria apenas os desvios, consideramos que, sendo este o turno de fala do professor, o professor deve interagir com o dito do aluno. Para tal interação os bilhetes servem como a voz do professor em relação à conteúdo e forma do enunciado do aluno, este processo de resposta se inicia com uma leitura.

Nesta leitura do professor os sentidos do texto serão construídos por um leitor que poderá, posteriormente, indicar caminhos para a resolução de incoerências ou ambiguidades, ou, mais diretamente, intervir na escrita do aluno sobrepondo-se com seu discurso. Estas intervenções são tentativas de encontrar formas mais adequadas para o dizer, que agora já não reflete as escolhas de um só sujeito. Nos bilhetes deixados o professor abordará, também, características típicas ao gênero utilizado, e tentará ajustar as escolhas vocabulares do aluno, de forma a adequar-se ao destinatário. Com a presença de um ouvinte que responderá aos escritos e participará de sua composição temos que

[...] a palavra, segundo Bakhtin (2003[1979]), não pertence unicamente ao falante, uma vez que o ouvinte também tem direitos sobre ela. É certo, diz Bakhtin, que o autor (falante) tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra. No entanto, o ouvinte está presente de alguma maneira, assim como as vozes que precederam aquele ato de fala

também repercutem na palavra do autor (falante) porque não há palavras sem dono. (CAETANO, PEIXOTO, MACHADO, 2011 p. 1)

Com a possibilidade da reescrita temos mais um turno de fala do aluno, que desta vez deverá considerar não só o enunciado inicial do professor, precisando demonstrar sua apreciação aos enunciados/avaliação produzidos pelo professor e o seu próprio. Caso aceite as intervenções em seu texto teremos um discurso marcado também pela voz do professor/interlocutor.

Consideramos que a escrita também é uma tentativa do aluno em se fazer reconhecido como sujeito e a apropriação do discurso do professor, ou as suas recomendações, pode ser compreendida como uma oportunidade de validar seu discurso perante outros. O discurso presente nos bilhetes se coloca à disposição para avaliação. O aluno pode eventualmente ressignificar este dito do professor, como forma de apropriação ao seu.

Um autor pode usar o discurso de um outro para os seus fins pelo mesmo caminho que imprime nova orientação significativa ao discurso que já tem sua própria orientação e a conserva. Neste caso, esse discurso, conforme a tarefa, deve ser sentido como o de um outro. Em um só discurso ocorrem duas orientações significativas, duas vozes. (BAKHTIN, 1981 [1963], p.164)

Após tal ressignificação teríamos o discurso do professor engendrado ao do aluno, demonstrando uma apreciação ao discurso do professor e em relação ao seu próprio.

Os bilhetes deixados pelo professor pedem uma resposta do aluno, a reconsideração de seus escritos indica uma tentativa de adequação ao gênero, e uma compreensão nova de suas próprias escolhas. Aceitando a resposta e incorporando-a ao seu discurso o interlocutor demonstra que compreende o lugar de seu interlocutor em seu enunciado. Neste segundo momento é através dos bilhetes que o professor insere-se no discurso do aluno. Ao discutir autoria¹⁴ no Círculo, Padilha (2011) afirma que autoria é um conceito amplo, não

¹⁴ Considerando nossas escolhas teóricas, compreendemos aqui o professor como um coautor dos textos do aluno.

definido, baseado na interlocução, não podemos dizer que o texto seja de autoria só do aluno, mas ainda sim é uma produção sua.

Uma questão a ser discutida seriam as situações onde as intervenções do professor são recusadas pelo o aluno, que mantenha suas escolhas originais, ou situações em que o professor não intervenha nas escolhas do aluno, nestes casos, podemos considerar o professor como coautor? Refletir sobre esta situação é compreender que os bilhetes são uma forma de interação do professor com o aluno, mas o dialogismo se mostra presente em todos os momentos da interação. Mesmo com a refutação das intervenções, o texto-enunciado se mostra permeado pelo discurso do professor.

Após as considerações de matiz teórico-epistemológico (à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin) e teórico-metodológico (à luz dos estudos sobre a escrita *na* escola), direcionamo-nos ao capítulo dos pressupostos metodológicos do presente estudo, especificamente acerca das ancoragens para o desenho da proposta didático-pedagógica.

3 SITUANDO A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: ANCORAGENS

Como recurso de orientação e apoio para o trabalho em sala de aula, diferentes esferas governamentais elaboram documentos que procurem expressar as ideias que direcionem o trabalho de professores em diferentes escolas. Neste trabalho, procuramos analisar as concepções encontradas em quatro documentos, três elaborados a nível federal (PCN (1998), PCNEM (2000), PCN+ (2002)) e dois elaborados em nível estadual (PROPOSTA CURRICULAR-SC (1998), PROPOSTA ATUALIZADA (2014)). O objetivo de tal análise é compreender as concepções sobre língua e o seu ensino textualizados nesses documentos, além de procurar embasamento neles para a elaboração da proposta didático-pedagógica. Por serem documentos que se complementam, optamos por analisá-los em pares, buscando assim contemplar a construção das ideias através dos documentos. Devido à extensão e aos diversos tópicos abordados, optamos por analisar o tratamento dado pelos documentos ao trabalho com o texto e a concepção de língua apresentada.

3.2 OS PCN, PCNEM E PCNEM+

Tendo sido lançado no ano de 1998, os PCN são o documento mais antigo dos analisados aqui, servindo como base para os outros documentos, sendo complementado pelos PCNEM e PCNEM+. Os PCN trazem como foco o Ensino Fundamental em todos os seus ciclos, enquanto ambas as edições do PCNEM têm como foco o Ensino Médio. No documento afirma-se que sua origem parte da necessidade de indicar caminhos e mudanças no ensino da língua, considerando uma série de dificuldades constatadas na época. Entre essas dificuldades, o documento cita a alfabetização ineficaz, que não conseguia garantir o domínio suficiente da língua para os anos seguintes, e a grande dificuldade demonstrada pelos alunos na interpretação de textos.

É possível perceber no documento uma crítica à forma como o texto, e a língua, eram tratados dentro da sala de aula. Através dessa crítica, o documento tenta introduzir uma mudança de perspectiva para o ensino:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciamento de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar

sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. (BRASIL, 1998 p. 28, grifos do documento)

Procurando substituir este ensino que considera aditiva, o documento introduz ideias baseadas no uso social da língua, baseado na interação entre sujeitos em situações variadas de uso.

Contextualizando a discussão, os PCN trazem um curto panorama do histórico do ensino da língua no Brasil. Nessa discussão é questionada a ideia de ensinar para a escola, apontando este aspecto como um dos pontos para o insucesso. Buscando modificar esse processo, as propostas tentam realizar uma mudança deste paradigma, tentando trazer uma perspectiva de ensino que vá além da formação para o ambiente escolar. Para tanto, os documentos tentam então alinhar-se às ideias do Círculo de Bakhtin. Nos PCN temos que

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1998 p. 22)

O documento ainda discute outras concepções de linguagem, mas na sequência aponta o trabalho com os gêneros como forma de abordar o texto de forma próxima ao uso real, evitando a produção de textos apenas para o professor. Seguindo essa perspectiva, os PCNEM e os PCNEM+ também procuram caracterizar o estudo da língua através do estudo dos gêneros, realizados em situações contextualizadas e na interação entre sujeitos,

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica e um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. (BRASIL, 2000, p. 18)

Buscando servir de orientação para professores, os documentos elegem o texto como unidade básica para o ensino da língua, argumentando que a língua apenas funciona através da interação. Os PCNEM+ seguem a visão apresentada pelos documentos anteriores, sem alterações na perspectiva. Em todos os documentos, temos que outras atividades, como leitura, interpretação e análise só funcionarão se realizadas dentro de textos socialmente orientados, produzidos para um destinatário, possuindo um conteúdo real a este destinatário.

Os PCNEM+ apontam a produção textual como o desencadeador para outras atividades nas aulas,

Os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas. O ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos, pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas. Entre elas: reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia; interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções; incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto). (BRASIL, 2002 p. 58)

O dialogismo aparece como característica inerente ao trabalho com textos, sendo recomendado que as atividades sejam planejadas considerando um receptor para os textos. As análises e outras atividades com o texto devem ocorrer com textos produzidos em situações o mais próximo de reais possíveis.

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. (BRASIL, 2002 p. 21)

Dentre as atividades desencadeadas pelo texto, a análise linguística é apontada como foco para o trabalho em todos os documentos. Através dela o aluno é estimulado a refletir sobre as opções suas e as opções de outros autores com quem entra em contato.

Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos-, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. (BRASIL, 1998 p. 30)

Considerando o texto como unidade básica de ensino o documento procura trazer reflexões sobre a forma como ele deve ser abordado, apresentando como finalidade para o trabalho com texto a formação de escritores competentes. É considerado competente aquele que “escreve textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 47), estas características norteiam as atividades propostas ao longo do documento. A prática de produção textual deve levar o aluno a considerar suas escolhas em relação ao gênero a ser utilizado na situação em que se encontra e as escolhas linguísticas que melhor se adaptem aos seus objetivos.

O trabalho de revisão/correção de textos é discutido de forma mais completa nos PCN, que abordam a revisão realizada pelo aluno como uma importante atividade realizada em sala de aula

[...] a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção. (BRASIL, 1998 p. 51)

Para o documento a revisão se faz presente no processo de escrita, indicando que esta revisão deve considerar as escolhas do autor em relação ao seu interlocutor. Durante a escrita entram então momentos de leitura onde o autor avalia a sua escrita, pressupondo uma resposta. Mesmo não caracterizando este processo como um diálogo, podemos perceber que através da revisão o documento espera uma reflexão do autor em relação ao seu texto.

Em relação à correção realizada pelo professor o documento apenas indica que ele deve focar em um aspecto do texto por vez. Além disso, os acertos dos alunos devem ser mais valorizados do que os erros destacados. Podemos perceber que a visão do documento ainda se baseia em uma correção impositiva, não havendo diálogo entre os envolvidos.

Apesar das diferentes referências que sustentem uma avaliação em que os envolvidos interajam como reais sujeitos, podemos perceber, com a leitura mais extensa do documento, a presença de diversas correntes teóricas. A presença de teorias que preconizam um trabalho mais tradicional ainda é forte, sendo este um discurso ainda muito valorizado. Mesmo compreendendo os documentos como

parametrizadores eles acabam por não abranger todos os pontos de vista, e não são uma garantia de aplicação em salas. Consideramos que manter uma postura tradicional em relação ao texto ocorre de forma intencional, tal impressão é reforçada quando comparamos as datas de publicação dos documentos, (os PCN são 1998) com textos de autores que defendem a mudança, como Britto (1997; 2003), Geraldi (1984; 1996; 1997b). A existência de tais textos demonstra que suas propostas ainda não eram do interesse dos autores dos parâmetros.

3.3 OS PCSC E A ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA

O primeiro documento produzido, os Parâmetros Curriculares de Santa Catarina (PCSC) de 1998, recebeu complementações através de alguns documentos, o mais recente e extenso é o chamado Complementação da Proposta Curricular de 2014. No início dos PCSC de 1998 é afirmado que

O quadro teórico-filosófico assumido para o desenvolvimento do projeto educacional da SED (Secretaria de Estado da Educação e do Desporto) apresenta-se com uma base sócio-histórica (ou histórico cultural). Se a linguagem humana pode ser encarada como um fenômeno psicológico, e como mediadora da formação do pensamento em suas funções mais complexas, seu funcionamento social mostra-a antes de tudo como objeto que possibilita a interação humana em contextos específicos, e este seu caráter é fundamental na constituição do próprio pensamento e da consciência. (SANTA CATARINA, 1998 p. 55)

O documento traz como ideias norteadoras para o estudo da língua os escritos do Círculo de Bakhtin e para a organização didática as ideias de Vygotsky, tendo como foco a dialogia e o uso social da linguagem. A mediação do professor é demonstrada como importante para o aprendizado.

O princípio do dialogismo de Bakhtin faz-nos rejeitar os conceitos trazidos pelos pares “falante-emissor/ouvinte-receptor”, na medida em que pressupõem um papel ativo para o primeiro e passivo para o segundo. Ao contrário, quem ouve

ou lê adota para com o discurso alheio uma atitude que Bakhtin chama “responsiva ativa”, ou seja: concorda, discorda, completa, adapta, executa – embora em grau muito variável. (SANTA CATARINA, 1998 p. 61, grifos do autor)

Ao longo do documento percebe-se o destaque dado ao dialogismo no trabalho com a linguagem, rejeitando qualquer aspecto passivo dos participantes da interação. O documento ressalta que a interação deve ser à base do planejamento das atividades em sala de aula, assim como atividades mediadas pela linguagem. O foco dos estudos recai sobre compreender a língua em seu uso, mais do que analisar a metalinguagem. A interação permeia ambos os documentos aqui estudados, sendo considerada como um dos principais objetivos das aulas de estudo da língua, cabendo à escola simular contextos onde ocorrem determinados tipo de interação.

Em relação aos objetivos de ensino para Língua Portuguesa temos que

Diz-se que o objetivo precípua do ensino de língua portuguesa é “dominar a língua”. Mas a língua é também compreendida como um espaço privilegiado onde se estabelecem compromissos que antes inexistiam, ou seja: eles se criam pelo próprio uso. A expressão “dominar a língua” é usual, mas parece impregnada da compreensão de seu funcionamento na base de uma guerra constante com uma materialidade que tem independência, ou uma certa configuração formal, ou seja, estabilidade. Seria preciso apreendê-la para aprendê-la. Se a linguagem é condição para a subjetividade, e conseqüentemente para o estabelecimento de compromissos, criando a nossa vida em sociedade, e se ela só existe na modalidade do princípio de interação, supõe-se que seria bom não inculcir nos alunos este modo de ver, pois para muitos, embora já imersos em sua língua, ela (sobretudo se se apresentar na forma da gramática) se tornará um objeto inalcançável, a ponto de se separarem dela como se se tratasse de algo distante (“Eu não sei português”). (SANTA CATARINA, 1998, p. 71, grifos do documento)

Dominar a língua é, então, fazer com que os alunos percebam que interagindo com seu uso nos constituímos e a usamos para agir em diferentes situações comunicativas. Ser competente é então realizar opções de acordo com o contexto em que o sujeito está inserido. Percebendo que as variações da língua ocorrem por diferentes motivos, sendo um deles a situação de uso, sendo nestas situações que a gramática deve ser analisada.

O uso da língua de forma adequada ao momento comunicativo passa a ser objeto de estudo para o documento, tendo sido construído historicamente pelo uso. O estudo da gramática dentro do texto busca, então, a analisar as relações de sentido das palavras ali presente. Essa visão pode ser encontrada mesmo na complementação

Desse modo, não se trata de abolir a reflexão sobre a gramática na escola; trata-se, sim, de não ensinar gramática normativa em si mesma e por si mesma, como a tradição escolar tem feito historicamente. Ao professor de Línguas cabe, na educação para a compreensão e para a produção textuais, possibilitar aos estudantes conhecer como a constituição dos textos requer escolhas planejadas de vocabulário, assim como requer escolhas planejadas no momento de estruturar gramaticalmente as frases que compõem os textos, de modo que possam monitorar essas escolhas na construção de sentidos, atendendo a seus projetos de usos das línguas, conhecimentos necessários por conta da sociointeração. Ensinar, por exemplo, substantivos concretos e abstratos, dígrafos e encontros consonantais, flexão isolada de verbos e itens afins, da forma normativa e memorizada como tem sido feito, não faz nenhum sentido na educação em Línguas, o que se estende aos anos iniciais. (SANTA CATARINA, 2014 p. 132)

A escrita é vista como um processo que precisa ser planejado e praticado, de forma que o aluno considere suas opções e as julgue. Com esta postura o documento procura mostrar o texto como desencadeador para as outras atividades em sala, evitando também que a análise gramatical seja deixada de lado. O trabalho com os gêneros do discurso

é mostrado como o caminho para o estudo da escrita em sala, sendo possível perceber tal orientação em ambos os documentos,

A produção de textos insere-se nesse mesmo universo dialógico, no qual um conjunto de aspectos precisa ser considerado quando se trata de atividade proposta na/pela escola: que se tenha o que dizer; que se tenha razão para dizê-lo; que se tenha para quem dizê-lo; que o locutor/autor se assuma como tal; e que se escolham estratégias para dizê-lo. Esses aspectos procuram dar conta das condições de produção que normalmente cercam o ato de escrever e, por isso, garantem, minimamente, que, de fato, na escola se produzam textos e não se façam redações/composições, as quais tendem a não ter sentido fora da escola já que correspondem a formas de usar as línguas restritas à ambientação escolar. (SANTA CATARINA, 2014 p. 127)

Percebe-se uma preocupação em relação à presença de um interlocutor para o autor, com que irá interagir e a quem terá que dizer algo. A preocupação sobre o que dizer, como dizer e os efeitos do dito tornam-se o foco para os estudos em sala, com a mediação do professor espera-se um melhor planejamento por parte do aluno. Considerando o caminho teórico da interação, podemos dizer que o documento propõe atividades coerentes com esta opção. As práticas, sendo mediadas pelo professor, pressupõe que ele assuma este papel de interlocutor do aluno, considerando o seu dito.

Ao tratar da avaliação dos textos produzidos em sala nenhum dos documentos discute quais os critérios, objetivos ou formas de serem realizadas. No primeiro documento existe uma breve discussão sobre o uso dos erros apresentados como parte do planejamento para as próximas aulas. Mesmo não apontando formas para a correção, a busca por erros que sirvam de base para outras aulas demonstra uma “caça aos erros”, sem preocupar-se que a correção seja um diálogo. Por outro lado considera importante que o autor possua um interlocutor, cabendo ao professor arranjar caminhos para que isto aconteça. Como o documento não restringe a forma de correção é possível que a correção torne-se esta resposta.

3.4 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em relação ao fazer didático em sala de aula, iremos discutir nesta seção duas correntes que lidam com a seleção de conteúdos ou saberes e como abordá-los em sala de aula. A discussão abordará as concepções de *Transposição Didática* e também sobre *Elaboração Didática*.

A *Transposição Didática*, como concebida por Chevallard (1985), inaugura uma ciência que toma como objeto de estudo a didática, seus estudos focam a passagem do conhecimento científico para um conteúdo transmissível em sala de aula. Petitjean (2008), ao discutir a importância e as consequências da transposição didática no ensino do francês, conclui que

O trabalho de Chevallard contribuiu, assim como outros, para o surgimento da didática enquanto disciplina científica. Nesse sentido, o conceito de TD permite limitar objetos, métodos de questionamentos, atores e paradigmas de pesquisa (histórica, epistemológica, praxiológica) assim como usos diferenciados da didática (discursos da pesquisa, da vulgarização, da formação e da instituição). (PETITJEAN, 2008, p.28)

Os estudos da didática como ciência que perpassa diferentes disciplinas demonstra que apesar de o conteúdo científico ser específico para cada área do conhecimento, algumas estratégias e parâmetros são recorrentes a todas as disciplinas. A transposição leva em consideração fatores externos ao conteúdo, como agências reguladoras, livros e outros indivíduos que possam ter influência nas estratégias de explicação e na sua seleção, classificando-os como agentes externos da elaboração didática.

O professor em sala é classificado como o agente interno da elaboração, em destaque menor temos o aluno, visto como uma parte menos ativa no processo da transposição. Nesta linha de análise Halté (2008 [1998]) discute o papel do professor como alguém que sofre as pressões de agentes externos, de forma que caberia a ele adaptar, ou deformar o conhecimento científico preconizado por agentes externos da transposição.

Mesmo com o embasamento construído para o estudo da didática uma das críticas apresentadas é a que percebe uma diferenciação do conhecimento científico em um conhecimento aplicável, criando um status superior ao conhecimento científico. Em seu artigo Petitjean apresenta críticas ao trabalho de ensino da linguagem através da transposição didática. Para o autor a transposição busca uma relação com conceitos vindos do conhecimento científico, enquanto o trabalho com a língua deve ir além destes conhecimentos e assumir um certo caráter social, uma vez que lida valores e simbolismos atribuídos a textos e situações interativas. Tanto em Halté (2008 [1998]) quanto em Petitjean (2008), e concordamos com eles, tem-se a compreensão de que reduzir a disciplina a conceitos recontextualizados e generalizados não atingiria aos objetivos do ensino na disciplina.

Como alternativa para Halté (2008 [1998]) apresenta a *Elaboração Didática*, que permite uma liberdade maior ao professor em relação ao seu objeto de ensino. Assumimos aqui essas ideias de Halté (2008 [1998]) sobre para o trabalho em aulas de Língua Portuguesa. A elaboração compreende que as experiências em sala de aula, mesmo deslocadas do ambiente natural, ainda são experiências válidas. Na elaboração didática, são considerados protagonistas professor e aluno, o fazer didática considera as intenções assumidas pelo professor sobre um determinado saber para a turma, preparando-o para os alunos.

Em relação aos conteúdos a serem ensinados. Halté (2008 [1998]) afirma que a seleção dos conteúdos e do que ser ensinado pode vir de agentes¹⁵ externos ao momento de aula, mas cabe ao professor selecionar tais conteúdos de forma que atinjam os objetivos que estabeleça para a sua disciplina. Outro critério para a seleção de conteúdos é a necessidade demonstrada pelos alunos, o que é quase ignorado pela transposição.

Sobre o uso da perspectiva da *Elaboração Didática* em aulas de Língua Portuguesa, buscamos embasamento em Acosta-Pereira (2014), que discute formas de mediá-la nessa disciplina. Considerando o trabalho com o texto na perspectiva do Círculo, devemos assumir que o texto é composto por mais do que as palavras escritas nele, existindo apenas na situação concreta em que ocorre. A análise do escrito busca compreender as opções realizadas pelo autor, o espaço onde o texto se concretiza, e as relações entre autor e interlocutor. Em Acosta-Pereira (2014) temos que

¹⁵ Não discutiremos especificamente o que o autor entende por agente. Sugerimos a leitura de Halté (2008 [1998]).

[...] Bakhtin; Volochínov (2006[1929], p.198-202) preocupam-se, dentre outras questões, em desenhar o estudo do “[...] julgamento de valor inerente a toda a palavra viva, revelado pela acentuação e pela entoação expressiva da enunciação [...] a orientação apreciativa [e ideológica] do discurso. [Afinal] a palavra é um fenômeno ideológico por excelência [...].” Para os autores, é “indispensável observar as seguintes regras metodológicas” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.45, grifo dos autores): (1) Não separar a ideologia da realidade material do signo [...]. (2) Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social [...]. (3) Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura). (ACOSTA-PEREIRA, 2014 p. 11)

O trabalho com o texto na perspectiva do Círculo procura analisar os gêneros e enunciados em suas particularidades, variando de acordo com as intenções do professor e os textos selecionados para aquele momento. Temos então aspectos que ultrapassam os linguísticos a serem considerados e apresentados como parte constituinte do gênero. Assumindo como objetivo o domínio de diferenciados gêneros, e a efetiva interação através dele, os estudos partem de textos reais. O preparo do professor para tal trabalho parte da seleção e análise dos textos a serem apresentados aos alunos. Em relação ao o que ser trabalhado dentro dos textos, concordamos com Acosta-Pereira (2014), que afirma que

Primeiramente, entendemos que há a seleção de textos-enunciados do gênero para trabalho em sala: seleção de textos-enunciados concretos e de circulação social [...]. O importante é selecionar textos autênticos [...]. Em um segundo momento, ocorre a análise prévia do texto-enunciado pelo professor como subsídio para a elaboração didática: seguir [...] a análise da dimensão social e verbo-visual dos textos-enunciados. Terceira etapa, por sua vez, se caracteriza como a elaboração de atividades de leitura: propor atividades que contemplem tanto a dimensão social quanto a dimensão verbo-visual dos textos-enunciado em tela na aula. Entender que ler é

reagir responsabilmente ao texto-enunciado do outro. (ACOSTA-PEREIRA, 2014 p. 19)¹⁶

Através desse preparo, o professor busca encontrar situações que possa problematizar dentro de sala, promovendo a análise de aspectos previamente selecionados. O aluno passa a interagir com o discurso do outro percebendo as peculiaridades e se posiciona como interlocutor do autor. Posicionar-se em relação ao gênero significa atribuir valor aos enunciados do autor e demonstrar o domínio dele. O uso do gênero pelo aluno torna-se também instrumento de análise por parte do professor, que pode partir do texto do aluno para problematizar o uso da língua. Encontramos respaldo para essa consideração, também, em Rodrigues (2009),

O trabalho com o conhecimento conceitual sobre o gênero é visto como atividade epilinguísticas [...], construído pelo aluno mediante processos de escuta, leitura e produção textual de textos do gênero em foco e mediado pelo professor-pesquisador e pelos próprios colegas da classe. A opção teórico-metodológica é por não apresentar uma análise descritiva pronta do gênero, mas sempre construí-la no decurso da própria elaboração didática [...], por meio das atividades de ensino/aprendizagem de leitura-estudo do texto, de produção textual e de análise linguística. (RODRIGUES, 2009, p. 5)

Com esses procedimentos podemos afirmar que o professor efetivamente elabora suas aulas para um público específico, promovendo ações com a língua de forma dialógica. Elaborar permite ao professor utilizar recursos que considera necessários, estratégias essas que vão contra o aplicacionismo sugerido pela transposição. Ao pensarmos a aula como um acontecimento, como sugere Geraldi (2015), e os enunciados como únicos, não podemos conceber uma aula que repita-se anos a fio, devido a mudança de público para aquele momento, o qual pode atribuir sentidos diferentes.

¹⁶ Mesmo verificando que o autor reenuncia diferentes posições, optamos por trazer as ideias do autor na forma de citação direta, sem adentrarmos nas ideias específicas de cada escopo epistemológico da discussão citada.

Para Halté (2008 [1998]) o ensino da língua é um momento de negociação de valores, e esses valores fogem a classificação acadêmica, as relações estabelecidas por essas negociações encontram-se dentro das representações que os envolvidos nelas possuem uns dos outros. Para a *Elaboração didática* o planejamento da aula baseia-se assim em três pilares: as especificidades do gênero, as intenções do professor em relação a este gênero e as necessidades demonstradas pelo o aluno. Esses pilares demonstram que diferentemente da transposição a elaboração ocorre primariamente durante a aula, e estrutura-se com os resultados dela¹⁷.

3.5 O DESENHO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Adotamos as estratégias sugeridas em Acosta-Pereira (2014) para o *desenho* da proposta. O autor sugere que o estudo se inicie pelos aspectos extratextuais que constituem o gênero do discurso até que se chegue aos usos da língua na composição do texto. Consideramos também que as aulas direcionadas aos aspectos textuais devem partir da observação de aspectos produzidos pelos alunos em produções. Além disso, é necessário que as aulas permitam aos alunos que verifiquem os bilhetes em sala de aula, assim refletindo sobre as considerações.

A proposta é apresentada no quadro abaixo, consideramos que cada um dos dias de aula inclua duas aulas para o desenvolvimento das atividades. Como objeto de estudo deste trabalho, optamos por utilizar o gênero do discurso *crônica*, o público alvo seriam turmas de nono ano do ensino fundamental. Levamos em consideração a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa¹⁸, que propõe gêneros e metodologias de trabalho para cada ano envolvido na competição. Apesar da escolha não esperamos seguir a metodologia concebida pela comissão pedagógica da competição, uma vez que segue uma metodologia baseada na sequencia didática, procuraremos propor um trabalho com a elaboração didática, seguindo caminhos diferentes daqueles propostos pela Olimpíada.

¹⁷ Mesmo não havendo a implementação da proposta didático-pedagógica desta dissertação na escola, compreendemos a *elaboração didática* como ancoragem metodológica para o trabalho docente.

¹⁸As Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de redação para alunos de escolas públicas, ocorre a cada dois anos, dividindo em séries, que devem utilizar um gênero determinado pelo concurso para produzir um texto a competir com outros textos.

Quadro 01 – O *desenho* da proposta ¹⁹

Encontro 1 *Introdução: apresentação dos objetivos do projeto de escrita à turma.*

Encontro 2 *Pesquisa: pesquisa no laboratório de informática de textos motivadores sobre o tema/conteúdo temático da produção textual.*

Encontro 3 *Amostragem: apresentação dos textos pesquisados pela turma. Seleção dos textos a serem lidos.*

Encontro 4 *Prática de leitura: realização de atividades de compreensão e interpretação textuais dos textos selecionados.*

Encontro 5 *Prática de leitura: discussão sobre as atividades de leitura.*

Encontro 6 *Prática de escrita: orientações para a produção textual escrita acerca da temática pesquisada e orientado por um gênero específico.*

Encontro 7 *Prática de escrita: produção textual em sala.*

¹⁹ Salientamos que as etapas elencadas a seguir serão extensivamente discutidas e explicadas no capítulo subsequente.

Encontro 8 *Avaliação:* avaliação colaborativa de exemplares de textos produzidos. Entrega da 1ª correção/avaliação ao grupo.

Encontro 9 *Prática de reescrita:* reescrita a partir das considerações elencadas pelo professor.

Encontro 10 *Finalização:* entrega da versão reescrita e reavaliada pelo professor. Publicação dos textos produzidos.

Fonte: Autor

Ao comunicar-nos com outro, pressupomos ter o que comunicar a este outro, o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa que trabalhe com os gêneros do discurso é o uso deste gênero em situações de interação. Como objetivos para o trabalho procuraremos investigar aspectos da crônica, ler, e produzir textos do gênero *crônica* dentro de situações interativas. Em relação à leitura, buscamos delimitar os assuntos abordados dentro do gênero e as particularidades de vocabulário utilizadas por diversos autores. No campo da escrita, procuraremos produzir crônicas baseadas em assuntos diversos. Nesse primeiro encontro esses objetivos seriam expostos e faríamos também uma sondagem em relação aos conhecimentos de alunos em relação ao gênero crônica.

No segundo encontro os alunos serão encaminhados ao laboratório de informática ou à biblioteca, de forma a poderem pesquisar a maior quantidade possível de crônicas, oriundas das mais diversas fontes (como livros, sites e jornais). Para que o trabalho de investigação ocorra de forma mais produtiva serão apontados encaminhamentos para a investigação, neste primeiro momento o foco recairá sobre o tema, aspectos visuais e espaço de circulação. Os alunos também serão orientados a imprimir ou a trazer livros com crônicas para a sala de forma a compartilhar com colegas a leitura de tais textos.

Com os textos e os resultados em mãos, neste encontro serão realizadas leituras dos textos e serão apresentados, e comparados, os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos, de forma a comparar as

impressões dos alunos. Buscamos com esta atividade compreender o gênero sem sermos prescritivos. Após estas primeiras discussões apontaremos alguns textos para a leitura dos alunos, procuraremos recomendar o material em seu suporte original para uma maior compreensão dos elementos extratextuais que compõe o gênero.

Em uma atividade coletiva, que posteriormente acontecerá individualmente, se inicia a quarta aula, em que os alunos buscarão demonstrar sua compreensão de alguns textos selecionados. Com isso buscamos investigar a compreensão dos alunos em relação aos aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto. Os questionamentos serão em relação a aspectos textuais indo além de perguntas sobre aspectos metalinguísticos. Os resultados aqui encontrados servirão de diagnóstico do andamento das aulas, servindo também como uma forma de preparação para aulas futuras, adequando-as necessidades demonstradas pelos alunos.

No quinto encontro serão retomados pontos necessários para os encaminhamentos das atividades futuras, começaremos a preparar os alunos para a produção do gênero em sala. Com as necessidades apresentadas pelos alunos sendo trabalhadas buscaremos realizar mais um momento de interpretação. O objetivo é compreender se ainda existem aspectos a serem discutidos com os alunos antes do momento de produção.

O sexto encontro marcará o início dos trabalhos de escrita. Sendo este um primeiro momento buscaremos orientar os alunos em relação ao formato da publicação, devido à variedade dos ambientes em que se pode encontrar as crônicas, definiremos em conjunto o espaço de publicação. O espaço escolhido acabará por trazer características próprias para o trabalho, por isso consideramos importante que a definição ocorra de forma coletiva.

Com as orientações finalizadas o sétimo encontro será destinado à escrita da crônica, incentivamos que os alunos troquem seus textos durante a aula de forma a coletivamente construírem seus textos, agindo assim como interlocutores reais. Ao término da aula esperamos que seja entregue uma versão do texto produzido ao professor. Consideramos aqui que o texto produzido já possuirá múltiplas vozes, e o professor poderá intervir como leitor mais experiente.

Sendo este oitavo encontro destinado a uma avaliação colaborativa dos textos o professor poderá trazer alguns textos selecionados previamente para a avaliação coletiva. No primeiro momento da aula cabe ao professor definir parâmetros para a avaliação e também orientar os alunos em relação a como proceder nesse momento.

O primeiro momento pode ser realizado em um projetor, com um segundo momento acontecendo com a troca de textos de forma individual. Ressaltamos a importância de que esta avaliação vá além da superfície do texto, abordando questões de adequação e temática do gênero.

O nono encontro se destina a uma revisão por parte dos autores das intervenções realizadas por seus interlocutores, aceitando ou refutando tais ações. Ao fim da aula haverá a entrega da versão final ao professor, que poderá compreender quais intervenções foram aceitas ou refutadas.

No último encontro, iremos realizar a publicação dos textos produzidos, indo de acordo com o espaço selecionado no início do projeto de estudo do gênero. Temos como expectativa atingir o público definido, cabendo a esta publicação ir além do ambiente escolar.

Cada etapa elencada acima será desenvolvida por meio de atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas no capítulo a seguir. Contudo, salientamos que nosso objetivo é que cada atividade não só reverbera as orientações epistemológicas e teórico-metodológicas delineadas no capítulo inicial, como, em adição, as diretrizes dos documentos parametrizadores.

4 A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresentaremos os planos de aula de forma detalhada, exibindo sugestões de textos para a análise e procedimentos para a abordagem do gênero em estudo. Como afirmado, esta sequência buscará apresentar uma proposta para o trabalho com o gênero *crônica*. Buscaremos aqui analisar uma proposta de trabalho embasada pelas orientações do Círculo em relação ao estudo da linguagem.

4.1 O QUÊ?

Retomando as ideias apresentadas nos capítulos anteriores, propomos um trabalho que, através do gênero *crônica*, promova a interação entre alunos. Sendo a *crônica* um gênero predominantemente escrito, esperamos que os alunos trabalhem de forma a interagir na forma como descrito por Antunes (2003), que compreende a escrita como uma interação em que a resposta é *a posteriori*. Com esse devir, o autor tem a possibilidade de rever e reconsiderar a sua escrita nesse intervalo, assim como modificar através de retornos recebidos. Abrimos assim espaço para que, através dessa interação, os interlocutores possam interagir ao mesmo tempo em que constroem os textos.

Trazendo ideias de um ensino baseado nos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997 [1979]; NASCIMENTO; ROJO, 2016), buscamos investigar o gênero em seus aspectos social e verbo-visual (ACOSTA-PEREIRA, 2014).

Ao analisarmos textos do gênero *crônica*, o caracterizamos como um gênero que retrata fatos do cotidiano, em circulação em diferentes ambientes sociais, e em suportes variados, como jornais impressos. Ele apresenta, em determinados momentos, um misto de relato de fatos com ficção, mas tendo como unidade temática o relato de costumes cotidianos, podendo abordar desde esportes a assuntos relacionados a política. Escolhendo como apoio para o trabalho a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa termos como objeto temático o local onde vivem os autores.

Nos objetivos do concurso não se enquadra a interação através do gênero, visando apenas a produção do texto como um objeto de competição, o texto seria um produto a ser avaliado e comparado a outros.

Compreendemos que a interação deve ocorrer dentro das possibilidades permitidas pelo gênero, assim esperamos estabelecer entre os interlocutores uma troca de turnos, mesmo que isso só possa

ocorrer através de um outro gênero. Caso esse da crônica, que não prevê uma resposta (verbal) imediata ao escrito, teremos respostas realizadas através dos bilhetes deixados ao longo do texto, ou com outro gênero conforme estabelecido o suporte escolhido para a publicação.

4.2 COMO?

Utilizando os PCN (BRASIL, 1998) e PCSC (SANTA CATARINA, 1998; 2014) como base parametrizadora para o trabalho em sala, atentamos para a importância de utilizarmos o texto como unidade desencadeadora de atividades de reflexão sobre o uso da língua. Os documentos também destacam a necessidade de um trabalho com textos reais, inseridos em contextos de interação, uma crítica a atividades que se utilizam de enunciados produzidos com fins didáticos para algum aspecto gramatical. Como atividades que podem ser desencadeadas pelo uso do texto estão: o reconhecimento de aspectos típicos do gênero, a interpretação de estilo do autor, as relações mediadas por tal gênero, e a avaliação de textos produzidos por si e por outros. Encontramos respaldo teórico para algumas dessas atividades em autores por nós estudados, o que nos permite inseri-las em nosso planejamento didático.

Tendo a discussão de Halté (2008 [1998]) como base para o desenvolvimento da proposta, professor e aluno assumem o protagonismo dos direcionamentos em sala. Essa postura requer um planejamento com objetivos claros, mas que possam ser alterados conforme as necessidades demonstradas pelo aluno e por eventuais dificuldades e oportunidades identificadas pelo professor. Essas oportunidades se caracterizam por situações em que o professor pode ampliar os objetivos para a aula ou modificar os recursos a serem utilizados. Temos então uma necessidade de diagnósticos constantes por parte do professor, que precisa buscar subsídios para elaborar suas aulas. Para tal prática, indicamos momentos específicos no encontro número cinco, mas, considerando uma avaliação constante, o professor pode encontrar subsídios em todos os encontros. Os textos produzidos pelo aluno em encontros posteriores são também fonte de tais subsídios.

Nessa linha, as atividades devem possuir um caráter significativo ao aluno, o que o uso de textos reais e o estudo de toda a situação de interação podem auxiliar. Encontramos nos parâmetros também respaldo para a análise desses fatores extralinguísticos, uma vez que consideram a língua como objeto social. A exploração do extralinguístico retira o texto do campo do abstrato, reconhecer então

quais os possíveis interlocutores para aquele gênero e quais os limites comunicativos e sociais para esse gênero.

Com um trabalho que considere os gêneros do discurso como objeto de ensino dentro da perspectiva do Círculo, abordamos mais do que o aspecto linguístico no texto, investigando a configuração, o ambiente de circulação e o suporte. Rodrigues (2008) explica que cada aula apresenta ao professor estratégias diferentes, tornando o planejamento algo pessoal, que varia de acordo com os objetivos de ensino para o gênero. Mesmo com esse posicionamento que refuta um modelo reproduzível, a autora concorda que algumas estratégias podem ser consideradas comuns dentro da perspectiva da elaboração e dos gêneros. Um dos pontos apresentados é a integração das diversas atividades que podem ser realizadas com o texto, como leitura, interpretação e escrita. Essas diversas atividades permitem uma compreensão mais ampla do gênero, entre as atividades demonstradas percebemos uma prática de investigação em textos escritos no gênero. Um momento posterior de investigação é o de produção textual, onde o aluno se coloca como autor e busca interagir dentro da situação de circulação. Esse momento de autoria é seguido por uma prática de revisão do texto.

Em Acosta-Pereira (2014), são propostos alguns questionamentos que buscam direcionar a investigação, correspondendo assim ao primeiro momento indicado por Rodrigues (2008). Selecionamos entre os questionamentos alguns que consideramos adequados aos nossos objetivos, principalmente aos do segundo encontro.

Quadro 02: Orientações para a elaboração didática com base em textos-enunciados

Em relação ao aspecto social do texto-enunciado podemos questionar:	Em relação ao aspecto verbo-visual.
--	--

Qual a razão desse texto-enunciado ser escrito?	Sobre o que trata o texto-enunciado?
--	---

Qual a esfera que esse texto-enunciado é produzido e quais as características dessa esfera?	Que relações esse dizer estabelece com outros dizeres?
Quem escreve o texto-enunciado? E como a autoria se projeta no texto-enunciado?	De que outras formas o conteúdo temático pode(ria) ser dito?
Onde circula esse texto-enunciado?	Qual o projeto discursivo do autor?
Em que suporte circula esse texto?	Quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo agenciados para realizar o projeto discursivo do autor à luz do gênero em tela?
Em qual mídia é publicado?	Como o texto-enunciado orchestra a projeção composicional do gênero em tela?
Em qual seção? Como se caracteriza o espaço de publicação?	Quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo agenciados para realizar o projeto discursivo do autor à luz do gênero em tela?
Quando e onde o texto foi publicado?	Como o texto-enunciado orchestra a projeção composicional do gênero em tela?
A quem se destina? Qual o público-leitor em potencial? Como se projeta o interlocutor no texto-enunciado?	

Fonte: Acosta-Pereira (2014)

Com o direcionamento realizado por esses questionamentos é possível compreender as escolhas autorais e as opções textuais ali contidas. Os questionamentos não se configuram como fechados, aceitando uma resposta única, aceitando as considerações dos alunos

surgidas através da leitura. O professor, como leitor mais experiente, procura orientar essas investigações, conduzindo o foco das discussões para os aspectos que configuram aquele gênero. Antunes (2003; 2006; 2009; 2010) destaca que a análise de textos varia dependendo do gênero a ser investigado, consideramos essas questões importantes para a compreensão do gênero crônica, mas em casos de trabalhos com outros gêneros um recorte pode ser realizado nesses questionamentos.

A relação do autor com seu texto envolve uma dose de criticidade e autoria, como afirma Antunes (2003; 2006; 2009; 2010), é necessário que seja oferecido um momento em que o autor reveja seus escritos, percebendo se seus objetivos comunicativos foram alcançados e buscando colocar-se como o outro que responderá esse texto. Temos também uma resposta oferecida aos nossas falas, que representa o outro e sua visão sobre meu texto, a possibilidade de reescrita aproveita essa visão, constituindo meu texto com a voz de outro.

Em Ruíz (1998) percebemos a importância de o professor orientar os processos de reescrita de forma interativa, levando o aluno a refletir sobre o discurso do professor e o seu. Esperamos que os apontamentos sejam de caráter instrutivo e dialógico, permitindo que o autor compreenda, e julgue, a necessidade da alteração. Recomendamos que os critérios para intervenção adotados pelo professor sejam explicitados de forma clara aos alunos, que poderão aplicá-los ao avaliar o texto recebido de um colega. Esses critérios permitem que os trabalhos de avaliação realizados pelos alunos mantenham uma relevância para o processo de reescrita. Enquanto parte da interação é importante que o professor não interfira nas avaliações realizadas por outros alunos.

4.3 OS PLANOS DE ENSINO E OS DETALHAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os planos de ensino para cada encontro e as respectivas orientações didático-pedagógicas.²⁰

Aula 1

Duração: dois encontros de 45 minutos.

Objetivo geral: Explicitar os objetivos para o estudo do gênero.

Objetivos específicos:

²⁰ Mesmo podendo se tornar repetitivo, escolhemos incluir os planos e os detalhes em conjunto a fim de melhor compreender os fundamentos metodológicos da proposta apresentada.

- Delimitar os procedimentos que serão realizados e a sequência das aulas;
- Explicitar as razões para a realização dos procedimentos e a sua sequência.

Recursos: Projetor digital para a exposição do cronograma.

Procedimentos

- 1 – Delinear a programação das aulas;
- 2 – Explicar os objetivos gerais e específicos de cada uma das aulas;
- 3 – Apresentar os textos a serem explorados em sala e textos que podem servir como leituras complementares aos alunos.

O primeiro encontro é dedicado a uma explicação sobre a programação dos estudos sobre o gênero; nessa aula, iremos discutir como ocorrerão os estudos, deixando claros os objetivos de cada uma das aulas. Ao demonstrar a programação, o professor pode demonstrar os objetivos de cada uma das aulas, explicitando os gerais e os específicos. É possível que as leituras que serão realizadas já sejam demonstradas, assim permitindo que os alunos organizem-se em relação aos materiais que serão necessários.

O professor pode trazer textos para leitura, promovendo um primeiro contato com o gênero.. Esse momento de leitura é dedicado ao contato inicial, buscando simplesmente apresentar textos do gênero aos alunos. O docente pode apontar alguns aspectos comuns nos textos, como a presença de assuntos cotidianos, ou a ironia constante nas diversas produções.

Quadro 03: Detalhamento didático-pedagógico do 1º encontro

Aula 1

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Explicitar os objetivos para o estudo do gênero.

Objetivos específicos:

- Delimitar os procedimentos que serão realizados e a sequência das aulas;
 - Explicitar as razões para a realização dos procedimentos e a sua sequência.
-

Recursos: Projetor para a exposição do cronograma.

Procedimentos

1 – Projetar uma tabela com a programação das aulas;

2 – Explicar os objetivos gerais e específicos de cada uma das aulas;

3 – Expor textos a serem explorados em sala e textos que podem, posteriormente, servir como leituras complementares aos alunos.

O primeiro encontro é dedicado a uma explicação sobre a programação dos estudos sobre o gênero, nessa aula iremos demonstrar como ocorrerão os estudos deixando claros os objetivos de cada uma das aulas. Ao demonstrar a programação, o professor pode delinear os objetivos de cada uma das aulas, explicitando os gerais e os específicos. É possível que as leituras que serão realizadas já sejam demonstradas, assim permitindo que os alunos organizem-se em relação aos materiais que serão necessários.

O professor pode trazer alguns textos para leitura livre, promovendo um primeiro contato com o gênero, não recomendamos ainda a análise estilístico-composicional dos textos. Esse momento de leitura é dedicado ao contato inicial, buscando simplesmente apresentar textos do gênero aos alunos. O docente pode apontar alguns aspectos comuns nos textos, como a presença de assuntos cotidianos, ou a ironia constante nas diversas produções.

Fonte: Autor

Aula 2

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Promover um contato maior entre os alunos e o gênero objeto de estudo, permitindo que identifiquem feições características do gênero.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o gênero *crônica* por meio das leituras realizadas pelos alunos;
- Reunir elementos que permitam aos alunos compreender a temática do gênero;
- Selecionar textos para posterior exposição;

- Perceber recursos estilísticos utilizados pelos autores;
- Situar a crônica em seus meios de circulação e as esferas sociais em que circulam.

Recursos: Laboratório de informática com internet e/ou biblioteca. O celular dos alunos quando conectados à internet podem ser utilizados também.

Procedimentos

1 – A aula se inicia com a apresentação dos objetivos para aquele encontro;

2 – Os alunos são encaminhados a espaços destinados à pesquisa;

3 - Ao fim da pesquisa e leitura, os alunos retornam à sala de aula, onde o professor pode fazer uma rápida exposição que sirva como exemplo para os alunos;

4 – Com o fim da exposição do professor os alunos podem iniciar sua organização da exposição;

Ao iniciar o encontro o professor utiliza os primeiros momentos para explicar os objetivos da pesquisa a ser realizada, focar na importância de ler a maior quantidade possível dos textos nesse dia, mas reconhecendo os elementos comuns a esses textos. Com o objetivo de otimizar o trabalho de pesquisa propomos que o professor indique certos caminhos para a observação.

Quadro 04: Detalhamento didático-pedagógico do 2º encontro

Aula 2

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Promover um contato maior entre os alunos e o gênero objeto de estudo, permitindo que identifiquem pontos característicos do gênero.

Objetivos específicos:

- **Caracterizar o gênero *crônica* por meio das leituras realizadas pelos alunos;**
 - **Reunir elementos que permitam aos alunos compreender a temática do gênero;**
 - **Selecionar textos para posterior exposição;**
 - **Perceber recursos estilísticos utilizados pelos autores;**
 - **Situar a crônica em seus meios de circulação e as**
-

esferas sociais em que circulam.

Recursos: Laboratório de informática com internet e/ou biblioteca. O celular dos alunos quando conectados à internet podem ser utilizados também.

Procedimentos

1 – A aula se inicia com a apresentação dos objetivos para aquele encontro;

2 – Os alunos são encaminhados a espaços destinados à pesquisa;

3 - Ao fim da pesquisa e leitura os alunos retornam à sala de aula, onde o professor pode fazer uma rápida exposição que sirva como exemplo para os alunos;

4 – Com o fim da exposição do professor os alunos podem iniciar sua organização da exposição;

Ao iniciar o encontro, o professor utiliza os primeiros momentos para explicar os objetivos da pesquisa a ser realizada, focar na importância de ler a maior quantidade possível dos textos nesse dia, mas reconhecendo os elementos comuns a esses textos. Com o objetivo de otimizar o trabalho de pesquisa, propomos que o professor indique certos caminhos para a observação. Esses caminhos estão indicados na seção anterior.

Fonte: Autor

Aula 3

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Apresentar os resultados das pesquisas realizadas em aula anterior, fazendo levantamento das características comuns dos textos encontrados.

Objetivos específicos:

- Expor textos e aspectos dos textos considerados relevantes aos alunos;
- Comparar as impressões dos alunos em relação ao gênero do discurso;
- Realizar a escolha de textos para posterior discussão;

- Elencar aspectos comuns aos textos lidos de forma a caracterizar o gênero;

Recursos: Projetor para a exposição dos textos selecionados, livros ou o suporte onde o texto foi encontrado, quadro negro.

Procedimentos

1 – A aula se inicia com a apresentação dos objetivos para aquele encontro;

2 – Os alunos são convidados a lerem os textos que os agradaram durante sua pesquisa;

3 – Ao fim das apresentações discutem-se as características consideradas comuns ao texto;

4 – Realizadas as discussões e apresentações monta-se um quadro com as características textuais e visuais do gênero;

Depois de expostos os objetivos para a turma iniciam-se as apresentações das amostras coletadas na aula anterior. Os apontamentos serão feitos pelos alunos, mas cabe ao professor orientar as discussões em relação às características do gênero, atuando de forma mediadora e não impositiva.

Em relação à montagem do quadro, realizada de forma coletiva, passa-se a uma seleção de autores e textos a serem lidos nas aulas seguintes para análise coletiva. Para esta seleção o professor pode trazer algumas sugestões, assim como permitir que os alunos apresentem leituras que realizaram.

Quadro 05: Detalhamento didático-pedagógico do 3º encontro

Aula 3

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Apresentar os resultados das pesquisas realizadas em aula anterior, fazendo levantamento das características comuns dos textos encontrados.

Objetivos específicos:

- Expor textos e aspectos dos textos considerados relevantes aos alunos;

- Comparar as impressões dos alunos em relação ao gênero;

- Realizar a escolha de textos para posterior discussão;

- Elencar aspectos comuns aos textos lidos de forma a

caracterizar o gênero;

Recursos: Projetor para a exposição dos textos selecionados, livros ou o suporte onde o texto foi encontrado, quadro negro.

Procedimentos

1 – A aula se inicia com a apresentação dos objetivos para aquele encontro;

2 – Os alunos são convidados a lerem os textos que os agradaram durante sua pesquisa;

3 – Ao fim das apresentações discutem-se as características consideradas comuns ao texto;

4 – Realizadas as discussões e apresentações monta-se um quadro com as características textuais e visuais do gênero;

Depois de expostos os objetivos para a turma iniciam-se as apresentações das amostras coletadas na aula anterior. Os apontamentos serão feitos pelos alunos, mas cabe ao professor orientar as discussões em relação às características do gênero, atuando de forma mediadora e não impositiva. Em relação à montagem do quadro, realizada de forma coletiva, passa-se a uma seleção de autores e textos a serem lidos nas aulas seguintes para análise coletiva. Para esta seleção o professor pode trazer algumas sugestões, assim como permitir que os alunos apresentem leituras que realizaram.

Fonte: Autor

Aula 4

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Realizar leituras coletivas e compreender as escolhas linguísticas dos autores e as relações do gênero com o suporte.

Objetivos específicos:

- Compreender as temáticas do gênero e como elas se concretizam através das escolhas dos autores;
- Realizar exercícios de compreensão do conteúdo dos textos;
- Indicar caminhos, através dos exercícios, para aspectos que além da superfície do texto;

- Identificar eventuais necessidades dos alunos para subsidiar intervenções do professor em um próximo encontro;

Recursos: Cópias dos textos, quadro negro, projetor digital.

Procedimentos

1 – A aula se inicia com a entrega de cópias dos textos;

2 – O professor inicia a aula com a apresentação de uma crônica e uma atividade de interpretação realizada de forma coletiva, inclusive com sua participação;

3 – Depois de serem divididos em duplas os alunos leem os textos e as questões a serem solucionadas, posteriormente questionando pontos que causem dúvidas;

4 – Através das discussões realizadas em dupla os alunos respondem as questões que serão corrigidas no encontro seguinte;

As atividades de interpretação não possuem, aqui, o foco de gerar notas, servindo como ferramenta para subsidiar as o trabalho futuro do professor. Compreendemos este momento como importante, sendo um dos últimos antes da prática escrita, avaliaremos aqui a compreensão de diversos aspectos.

O exercício de interpretação com o professor serve como uma forma de guiar os alunos na investigação, no segundo momento esperamos que os alunos identifiquem aspectos por si. Em relação aos exercícios recomenda-se que o professor os corrija em um ambiente extraclasse, recomendamos uma correção sem a atribuição de nota, considerando esse momento apenas com um exercício.

Quadro 06: Detalhamento didático-pedagógico do 4º encontro

Aula 4

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Realizar leituras coletivas e compreender as escolhas linguísticas dos autores e as relações do gênero com o suporte.

Objetivos específicos:

- **Compreender as temáticas do gênero e como elas se concretizam através das escolhas dos autores;**

- **Realizar exercícios de compreensão do conteúdo dos textos;**

- **Indicar caminhos, através dos exercícios, para aspectos que vão além da superfície do texto;**

- **Identificar eventuais necessidades dos alunos para subsidiar intervenções do professor em um próximo encontro;**

Recursos: Cópias dos textos, quadro negro, projetor digital.

Procedimentos

- 1 – A aula se inicia com a entrega de cópias dos textos;**
- 2 – O professor inicia a aula com a apresentação de uma crônica e uma atividade de interpretação realizada de forma coletiva, inclusive com sua participação;**
- 3 – Depois de serem divididos em duplas os alunos leem os textos e as questões a serem solucionadas, posteriormente questionando pontos que causem dúvidas;**
- 4 – Através das discussões realizadas em dupla os alunos respondem as questões que serão corrigidas no encontro seguinte;**

As atividades de interpretação não possuem, aqui, o foco de gerar notas, servindo como ferramenta para subsidiar as o trabalho futuro do professor. Compreendemos este momento como importante, sendo um dos últimos antes da prática escrita, avaliaremos aqui a compreensão de diversos aspectos. O exercício de interpretação com o professor serve como uma forma de guiar os alunos na investigação, no segundo momento esperamos que os alunos identifiquem aspectos por si. Em relação aos exercícios recomenda-se que o professor os corrija em um ambiente extra classe, recomendamos uma correção sem a atribuição de nota, considerando esse momento apenas com um exercício.

Fonte: Autor

Aula 5

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Apresentar as correções dos exercícios da aula anterior, realizando diagnóstico dos aspectos estudados anteriormente.

Objetivos específicos:

- Discutir as respostas apresentadas pelos alunos às questões de interpretação;
- Abordar aspectos que precisam ser revistos;
- Realizar nova atividade de interpretação;

Recursos: Projetor e cópias de textos.

Procedimentos

- 1 – No início da aula as atividades realizadas pelos alunos são devolvidas, para que possam acompanhar as correções;

2 – O professor apresenta um levantamento das respostas apresentadas pelos alunos durante as atividades da aula anterior, ao terminar esta exposição colocam-se em discussão as respostas;

3 – São apresentadas as respostas esperadas pelo professor e comparadas com as apresentadas pelos alunos;

4 – Os alunos apresentam hipóteses para explicar as diferenças de percepção;

5 – Dependendo da percepção do professor em relação ao que lhe é apresentado pelos alunos o professor realiza explicações sobre o gênero e apresentar outra leitura;

Esse encontro serve como ponto de revisão ao mesmo tempo de partida para a atividade de escrita. O assunto abordado nesse encontro é variável, dependendo do domínio demonstrado pelos alunos em relação ao gênero. A exposição das respostas apresentadas pelos alunos serve como ponto de partida para as discussões seguintes, com isso esperamos que os alunos manifestem-se em relação às respostas dos outros.

Mesmo considerando os processos de escrita e leitura como momentos distintos, compreendemos que a compreensão dos aspectos constitutivos do gênero ocorrem através dela. Aspectos que posteriormente auxiliarão a escrita. Não buscamos apresentar modelos a serem seguidos, por isso as discussões das respostas, mas apenas compreender como se caracteriza tal atividade social.

Quadro 07: Detalhamento didático-pedagógico do 5º encontro

Aula 5 **Duração: dois encontros de 45 minutos**

Objetivo geral: Apresentar as correções dos exercícios da aula anterior, realizando diagnóstico dos aspectos estudados anteriormente.

Objetivos específicos:

- **Compreender as temáticas do gênero e como elas se concretizam através das escolhas dos autores;**

- **Realizar exercícios de compreensão do conteúdo dos textos;**

- **Indicar caminhos, através dos exercícios, para aspectos que além da superfície do texto;**

- **Identificar eventuais necessidades dos alunos para subsidiar intervenções do professor em um próximo encontro;**

Recursos: Cópias dos textos, quadro negro, projetor digital.

1 – No início da aula as atividades realizadas pelos alunos são devolvidas, para que possam acompanhar as correções;

2 – O professor apresenta um levantamento das respostas apresentadas pelos alunos durante as atividades da aula anterior, ao terminar esta exposição colocam-se em discussão as respostas;

3 – São apresentadas as respostas esperadas pelo professor e comparadas com as apresentadas pelos alunos;

4 – Os alunos apresentam hipóteses para explicar as diferenças de percepção;

5 – Dependendo da percepção do professor em relação ao que lhe é apresentado pelos alunos o professor realiza explicações sobre o gênero e apresentar outra leitura;

As atividades de interpretação não possuem, aqui, o foco de gerar notas, servindo como ferramenta para subsidiar as o trabalho futuro do professor. Compreendemos este momento como importante, sendo um dos últimos antes da prática escrita, avaliaremos aqui a compreensão de diversos aspectos.

O exercício de interpretação com o professor serve como uma forma de guiar os alunos na investigação, no segundo momento esperamos que os alunos identifiquem aspectos por si. Em relação aos exercícios recomenda-se que o professor os corrija em um ambiente extraclasse, recomendamos uma correção sem a atribuição de nota, considerando esse momento apenas com um exercício.

Fonte: Autor

Aula 6

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Orientar o processo de escrita, com pesquisa sobre a temática do gênero e delimitação do formato a ser produzido.

Objetivos específicos:

- Delimitar o texto a ser produzido, incluindo tema, público e suporte;
- Realizar pesquisa sobre o tema escolhido para a produção textual;

Recursos: Laboratório de informática e quadro negro.

Procedimentos

1 – A aula se inicia com a apresentação dos objetivos para o trabalho de escrita, buscando deixar claro aos alunos o que é esperado deles;

2 – Após a apresentação dos objetivos, visitar o quadro montado pelos alunos em relação ao gênero;

3 – Terminados os procedimentos em sala os alunos são encaminhados ao laboratório de informática de forma a pesquisar sobre a temática a ser desenvolvida na escrita;

Este encontro é destinado ao esclarecimento de como decorrerá a escrita e a pesquisa sobre a temática, gerando subsídios para a escrita dos alunos. Considerando que nas Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa a temática escolhida é “o local onde vivo”, a pesquisa dos alunos recairia sobre a cidade, bairro ou rua, onde moram.

Mesmo nos aproveitando da competição consideramos a escrita do gênero um ato dialógico, indo além da disputa, o que torna necessária a existência de alguém com quem o aluno interaja, nessa aula iremos definir quem serão os interlocutores para os alunos.

Em situações em que o trabalho ocorra em mais de uma turma podemos designar alunos de das diferentes salas para essa função. É importante que nessa aula o professor ressalte a importância do outro no texto, e como a leitura desse outro construirá os sentidos dentro de nosso texto. Outro papel que pode ser destacado é o de interlocutor, alguém que responderá ao meu texto com outro, criando assim um diálogo.

Sugerimos como objetivos para a atividade de escrita:

- Produzir texto dentro do gênero estudado: crônica;
- Interagir com interlocutores reais através do gênero;
- Compreender o espaço em que circula o gênero.

A revisão do quadro produzido de forma conjunta tem o objetivo de gerar uma última reflexão sobre como o gênero se configura, e como tal configuração o distingue de outros gêneros. Sendo a escrita um ato social torna-se importante ressaltar aspectos extralinguísticos do texto, como meio de circulação e as expectativas para aquela interação.

Por último os alunos seriam encaminhados ao laboratório de informática, com o intuito de realizar uma curta pesquisa sobre o tema, trazendo subsídios para a escrita do texto.

Quadro 08: Detalhamento didático-pedagógico do 6º encontro

Aula 6

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Orientar o processo de escrita, com pesquisa sobre a temática do gênero e delimitação do formato a ser produzido.

Objetivos específicos:

- **Delimitar o texto a ser produzido, incluindo tema, público e suporte;**
- **Realizar pesquisa sobre o tema escolhido para a produção textual;**

Recursos: Laboratório de informática e quadro negro.**Procedimentos**

1 – A aula se inicia com a apresentação dos objetivos para o trabalho de escrita, buscando deixar claro aos alunos o que é esperado deles;

2 – Após a apresentação dos objetivos, revisar o quadro montado pelos alunos em relação ao gênero;

3 – Terminados os procedimentos em sala os alunos são encaminhados ao laboratório de informática de forma a pesquisar sobre a temática a ser desenvolvida na escrita;

Este encontro é destinado ao esclarecimento de como decorrerá a escrita e a pesquisa sobre a temática, gerando subsídios para a escrita dos alunos. Considerando que nas Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa a temática escolhida é “o local onde vivo”, a pesquisa dos alunos recairia sobre a cidade, bairro ou rua, onde moram. Mesmo nos aproveitando da competição consideramos a escrita do gênero um ato dialógico, indo além da disputa, o que torna necessária a existência de alguém com quem o aluno interaja, nessa aula iremos definir quem serão os interlocutores para os alunos.

Em situações em que o trabalho ocorra em mais de uma turma podemos designar alunos de das diferentes salas para essa função. É importante que nessa aula o professor ressalte a importância do outro no texto, e como a leitura desse outro construirá os sentidos dentro de nosso texto. Outro papel que pode ser destacado é o de interlocutor, alguém que responderá ao meu texto com outro, criando assim um diálogo.

Sugerimos como objetivos para a atividade de escrita:

- **Produzir texto dentro do gênero estudado: crônica;**
- **Interagir com interlocutores reais através do gênero;**
- **Compreender o espaço em que circula o gênero.**

A revisão do quadro produzido de forma conjunta tem o objetivo de gerar uma última reflexão sobre como o gênero se configura, e como tal configuração o distingue de outros gêneros.

Sendo a escrita um ato social torna-se importante ressaltar aspectos extralinguísticos do texto, como meio de circulação e as expectativas para aquela interação.

Por último, os alunos seriam encaminhados ao laboratório de informática, com o intuito de realizar uma curta pesquisa sobre o tema, trazendo subsídios para a escrita do texto.

Fonte: Autor

Aula 7

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Realizar a escrita do gênero em uma produção conforme as características que o constituem.

Objetivos específicos:

- Produzir um texto dentro do gênero selecionado.

Recursos: Laboratório de informática e quadro negro.

Procedimentos

1 – A aula se inicia com a distribuição do material para a escrita, em caso de escrita manual uma folha para escrita, ou o encaminhamento ao laboratório de informática em caso de escrita digital;

2 – Finda a escrita os textos são entregues, ao professor, que realizará a correção em momento pós-aula.

Tendo a aula anterior funcionado como explicação para o trabalho a ser realizado nesse encontro recomendamos que os alunos aproveitem o máximo de tempo nesse encontro para que a escrita seja realizada. Em relação ao material para a escrita, em caso de escrita digital recomendamos o uso de um mesmo computador nos dois momentos de escrita, de forma que a edição ocorra no mesmo ambiente. Quanto ao uso do editor de texto, recomendamos a criação de dois arquivos diferentes, de forma que o original seja mantido para visualização posterior.

O interlocutor poderá emitir sua avaliação em uma página diferente do arquivo original. Em escolas em que a escrita ocorrerá manualmente recomendamos a escrita em páginas anexas de forma que o aluno possa analisar a sua escrita e os comentários dispostos por seu interlocutor.

Quadro 09: Detalhamento didático-pedagógico do 7º encontro

Aula 7

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Realizar a escrita do gênero em uma produção conforme as características que o constituem.

Objetivos específicos:

- **Delimitar o texto a ser produzido, incluindo tema, público e suporte;**
- **Realizar pesquisa sobre o tema escolhido para a produção textual;**

Recursos: Laboratório de informática e quadro negro.

Procedimentos

1 – A aula se inicia com a distribuição do material para a escrita, em caso de escrita manual uma folha para escrita, ou o encaminhamento ao laboratório de informática em caso de escrita digital;

2 – Finda a escrita os textos são entregues, ao professor, que realizará a correção em momento pós-aula;

Tendo a aula anterior funcionado como explicação para o trabalho a ser realizado nesse encontro recomendamos que os alunos aproveitem o máximo de tempo nesse encontro para que a escrita seja realizada. Em relação ao material para a escrita, em caso de escrita digital recomendamos o uso de um mesmo computador nos dois momentos de escrita, de forma que a edição ocorra no mesmo ambiente. Quanto ao uso do editor de texto, recomendamos a criação de dois arquivos diferentes, de forma que o original seja mantido para visualização posterior. O interlocutor poderá emitir sua avaliação em uma página diferente do arquivo original. Em escolas em que a escrita ocorrerá manualmente recomendamos a escrita em páginas anexas de forma que o aluno possa analisar a sua escrita e os comentários dispostos por seu interlocutor.

Fonte: Autor

Aula 8

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Trocar os textos entre as duplas previamente definidas para leitura e avaliação.

Objetivos específicos:

- Compreender o que avaliar dentro de textos escritos;
- Avaliar o texto do interlocutor, posicionando-se como um interlocutor real;
- Interagir com o dito do autor respondendo-lhe através de seu dito.

Recursos: Textos produzidos em sala de aula, projeto digital.

Procedimentos

1 – Distribuir os textos aos interlocutores definidos para leitura;
2 – Após a distribuição o professor utiliza o projetor para realizar uma discussão sobre como e o que avaliar nos textos produzidos;

3 – Durante a discussão o professor também demonstra alguns bilhetes que sirvam como interação entre os sujeitos;

4 – Realizada a discussão os alunos realizam a leitura e avaliação dos textos recebidos.

Esperamos nessa aula que os alunos interajam através de bilhetes, devemos aqui considerar como a interação ocorre com a crônica, um texto publicado em periódicos ou livros. A interação pode também variar de acordo com a decisão sobre qual tipo de crônica seria escrita tomada anteriormente em grupo. Como exemplo, podemos considerar a crônica escrita em blogs, que permite que a resposta ocorra através de posts deixados após o texto. Caso esse tenha sido a escolha da turma o professor pode incentivar os alunos a utilizar-se destes posts mesmo em folhas.

Durante a apresentação do texto a ser analisado em conjunto o professor pode elaborar um bilhete em conjunto com os alunos, ressaltamos o caráter colaborativo, e não impositivo, dessa escrita. Mesmo possuindo, também, um caráter interativo, não sendo encarada como impositivo ou padrão. Nesse momento o bilhete pode ser construído com um caráter autoral, mesmo construído por vários autores. É importante também reforçar que essa análise/avaliação irá auxiliar o seu interlocutor a compreender suas escolhas. Com tais procedimentos finalizados deixamos os alunos realizarem sua análise individual nos textos que receberam.

Ao terminar o encontro o professor recebe os textos e os avalia posteriormente. A avaliação aqui ocorre através de bilhetes deixados pelo professor, interagindo com o aluno, possuindo as duas versões do documento escrito o professor pode questionar, também, as modificações realizadas.

Quadro 10: Detalhamento didático-pedagógico do 8º encontro

Aula 8

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Trocar os textos entre as duplas previamente definidas para leitura e avaliação.

Objetivos específicos:

- **Compreender o que avaliar dentro de textos escritos;**
- **Avaliar o texto do interlocutor, posicionando-se como um interlocutor real;**
- **Interagir com o dito do autor respondendo-lhe através de seu dito.**

Recursos: Textos produzidos em sala de aula, projeto digital.

1 – Distribuir os textos aos interlocutores definidos para leitura;

2 – Após a distribuição o professor utiliza o projetor para realizar uma discussão sobre como e o que avaliar nos textos produzidos;

3 – Durante a discussão o professor também demonstra alguns bilhetes que sirvam como interação entre os sujeitos;

4 – Realizada a discussão os alunos realizam a leitura e avaliação dos textos recebidos;

Esperamos nessa aula que os alunos interajam através de bilhetes, devemos aqui considerar como a interação ocorre com a crônica, um texto publicado em periódicos ou livros. A interação pode também variar de acordo com a decisão sobre qual tipo de crônica seria escrita tomada anteriormente em grupo. Como exemplo podemos considerar a crônica escrita em blogs, que permite que a resposta ocorra através de posts deixados após o texto. Caso esse tenha sido a escolha da turma o professor pode

incentivar os alunos a utilizar-se destes posts mesmo em folhas.

Durante a apresentação do texto a ser analisado em conjunto o professor pode elaborar um bilhete em conjunto com os alunos, ressaltamos o caráter colaborativo, e não impositivo, dessa escrita. Mesmo possuindo, também, um caráter interativo, não sendo encarada como impositivo ou padrão. Nesse momento o bilhete pode ser construído com um caráter autoral, mesmo construído por vários autores. É importante também reforçar que essa análise/avaliação irá auxiliar o seu interlocutor a compreender suas escolhas. Com tais procedimentos finalizados deixamos os alunos realizarem sua análise individual nos textos que receberam.

Ao terminar o encontro o professor recebe os textos e os avalia posteriormente. A avaliação aqui ocorre através de bilhetes deixados pelo professor, interagindo com o aluno, possuindo as duas versões do documento escrito o professor pode questionar, também, as modificações realizadas.

Fonte: Autor

Aula 9

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Proporcionar a oportunidade do autor rever seu texto agora com o excedente de visão proporcionado pelo leitor.

Objetivos específicos:

- Realizar a reescrita do texto através das considerações dos interlocutores;

- Orientar o trabalho de reescrita, levando o aluno a posicionar-se em relação a resposta dada ao seu texto inicial.

Recursos: Os textos produzidos e as respostas recebidas.

1 – Realizar a devolução dos textos aos seus autores;

2 – Permitir que os alunos realizem a reescrita, orientando quando necessário;

3 – Recolher os textos para uma avaliação por parte do professor.

Nesse encontro esperamos que os alunos avaliem as respostas recebidas de seus interlocutores, avaliando-as e modificando seus textos quando julgar necessário. Em um primeiro momento é importante

ressaltar que as considerações realizadas pelos leitores podem ou não serem aceitas, cabendo a si julgar. Enquanto tal leitura é realizada o professor pode circular pela sala auxiliando quando requisitado.

Ao terminar o encontro o professor recebe os textos e os avalia posteriormente. A avaliação aqui ocorre através de bilhetes deixados pelo professor, interagindo com o aluno, possuindo as duas versões do documento escrito o professor pode questionar, também, as modificações realizadas.

Quadro 11: Detalhamento didático-pedagógico do 9º encontro

Aula 9

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Proporcionar a oportunidade do autor rever seu texto agora com o excedente de visão proporcionado pelo leitor.

Objetivos específicos:

- Realizar a reescrita do texto através das considerações dos interlocutores;
- Orientar o trabalho de reescrita, levando o aluno a posicionar-se em relação a resposta dada ao seu texto inicial.

Recursos: Os textos produzidos e as respostas recebidas.

- 1 – Realizar a devolução dos textos aos seus autores;
- 2 – Permitir que os alunos realizem a reescrita, orientando quando necessário;
- 3 – Recolher os textos para uma avaliação por parte do professor.

Nesse encontro esperamos que os alunos avaliem as respostas recebidas de seus interlocutores, avaliando-as e modificando seus textos quando julgar necessário. Em um primeiro momento é importante ressaltar que as considerações realizadas pelos leitores podem ou não serem aceitas, cabendo a si julgar. Enquanto tal leitura é realizada o professor pode circular pela sala auxiliando quando requisitado. Ao terminar o encontro o professor recebe os textos e os avalia posteriormente.

A avaliação aqui ocorre através de bilhetes deixados pelo professor, interagindo com o aluno, possuindo as duas versões do documento escrito o professor pode questionar, também, as

modificações realizadas.

Fonte: Autor

Aula 10

Duração: dois encontros de 45 minutos

Objetivo geral: Definir a forma de publicação dos textos escritos.

Objetivos específicos:

- Definir o suporte no qual serão publicados os textos produzidos;
- Discutir com os alunos o processo de escrita e reescrita observando suas impressões.

Recursos: Os textos produzidos.

1 – Realizar a devolução dos textos reavaliados e permitir aos autores observarem os comentários;

2 – Decidir junto aos alunos sobre o suporte para a publicação;

3 – Adequar os textos ao suporte e publicá-los.

Após devolver os textos aos seus autores o professor pode permitir que eles analisem as considerações finais do professor. Finalizadas essa leitura individual o professor pode instigar, através de perguntas, uma discussão sobre o processo de escrita.

O objetivo dessa discussão é conseguir subsídios para um próximo trabalho, mesmo ocorrendo com um gênero diferente. Essas informações podem subsidiar o trabalho do professor.

Em relação à publicação, é necessário que professore e alunos levem em consideração o tipo de crônica produzido, caso tenham optado por uma crônica digital a publicação pode ocorrer através de um blog ou mesmo em redes sociais em que exista essa possibilidade. Em caso de crônica a produzida em periódicos ou em livros pode-se aproveitar um eventual jornal escolar ou realizar a publicação em um mural localizado na escola. Como as produções anteriores não ocorreram nesse espaço de publicação faz-se necessário que os textos sejam adaptados ao formato escolhido. O tempo restante da aula é dedicado a essa adequação, após a adaptação é realizada a publicação final.

Quadro 12: Detalhamento didático-pedagógico do 10º encontro
Aula 10 **Duração: dois encontros de 45 minutos**

Objetivo geral: Definir a forma de publicação dos textos escritos.

Objetivos específicos:

- Definir o suporte no qual serão publicados os textos produzidos;
- Discutir com os alunos o processo de escrita e reescrita observando suas impressões.

Recursos: Os textos produzidos.

1 – Realizar a devolução dos textos reavaliados e permitir aos autores observarem os comentários;

2 – Decidir junto aos alunos sobre o suporte para a publicação;

3 – Adequar os textos ao suporte e publicá-los.

Após devolver os textos aos seus autores o professor pode permitir que eles analisem as considerações finais do professor.

Finalizadas essa leitura individual o professor pode instigar, através de perguntas, uma discussão sobre o processo de escrita. O objetivo dessa discussão é conseguir subsídios para um próximo trabalho, mesmo ocorrendo com um gênero diferente. Essas informações podem subsidiar o trabalho do professor.

Em relação a publicação é necessário que professore e alunos levem em consideração o tipo de crônica produzido, caso tenham optado por uma crônica digital a publicação pode ocorrer através de um blog ou mesmo em redes sociais em que exista essa possibilidade. Em caso de crônica a produzida em periódicos ou em livros pode-se aproveitar um eventual jornal escolar ou realizar a publicação em um mural localizado na escola. Como as produções anteriores não ocorreram nesse espaço de publicação faz-se necessário que os textos sejam adaptados ao formato escolhido. O tempo restante da aula é dedicado a essa adequação, após a adaptação é realizada a publicação final.

Fonte: Autor

Buscamos através desses procedimentos abordar os gêneros de forma extensa, oferecendo diversas etapas para a compreensão por parte dos alunos. Com os diferentes momentos e de escrita, leitura e reescrita

buscamos levar os alunos a contatos com o gênero em diferentes posições da interação, seja como autor, interlocutor ou avaliador.

Compreendemos que apesar de apresentarmos uma proposta, podem aparecer dúvidas em relação a seu funcionamento no momento de aplicação ou em relação a outros caminhos que poderíamos ter adotado. Ressaltamos que essa dissertação tem como objetivo discutir e propor uma sequência que pode ser utilizada e adaptada dentro dos objetivos do professor.

Na seção seguinte buscamos relacionar as atividades por nós idealizadas, de forma a deixar claro em quais situações nossos pressupostos reverberam nas atividades. O objetivo é retomar como pressupostos, ancoragens e proposta consociam-se à luz de uma perspectiva epistemológica e teórico-metodológica que visa, dentre outras questões, a compreensão da língua(gem) em uso nas diversas situações de interação social.

4.4 RELAÇÕES ENTRE PRESSUPOSTOS, ANCORAGENS E PROPOSTA

Nessa seção iremos relacionar as atividades propostas às leituras realizadas e apresentadas em capítulos anteriores. As atividades buscaram refletir concepções por nós adotadas em relação ao uso da língua em situações típicas de interação (BAKHTIN, 1997 [1979]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), assim como as pesquisas por nós selecionadas para o trabalho didático.

O primeiro encontro apoia-se nas teorias de Halté (2008), que considera que os objetivos estabelecidos pelo professor guiam o trabalho em sala, podendo ser alterados devido às necessidades detectadas pelo professor, nesse primeiro encontro pretendemos informar os alunos das etapas que serão realizadas. Com a exposição dos objetivos esperamos demonstrar como as aulas se conectam e as atividades se completam. Essa postura também é sustentada pelos documentos parametrizadores (BRASIL, 1998; SC, 1998; 2014), que discordam de um ensino baseado em atividades isoladas, ou aditivas; com isso, tratamos as atividades de leitura, escrita e análise linguística de forma integrada.

O trabalho com textos de diversos gêneros do discurso (NASCIMENTO; ROJO, 2016), entende que os alunos compreendam as dimensões social e verbo-visual do gênero, como espaço social onde se produz e circula, os sujeitos que fazem uso de textos do gênero, dentre outros aspectos (ACOSTA-PEREIRA, 2014). Ademais, de acordo com

Geraldi (1996; 1997a; 1997b; 2015). esse estudo deve ocorrer de uma forma não impositiva, uma vez que os próprios gêneros não são fixos, podendo alterar-se com o uso.

Um primeiro contato, baseado em observações realizadas pelos alunos, com o gênero que desconhecem permite que criem suas impressões. Encontramos em Antunes (2003; 2005; 2006; 2009; 2010) outra motivação para esse processo, para a autora é através da prática de leitura que apreendemos características típicas do gênero, como vocabulário, recursos léxico-gramaticais etc.

Reenunciamos dos escritos do Círculo que as interações humanas ocorrem em situações típicas, os gêneros do discurso, engendrados em esferas (BAKHTIN, 1997 [1979]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) e utilizados por sujeitos socialmente situados, sua compreensão pede que se compreenda além das escolhas linguísticas sua constituição temática (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]). Tanto Acosta-Pereira (2012; 2014) quanto Rodrigues (2005; 2009) ressaltam importância do conhecimento desse contexto extralinguístico, o que concorda com Britto (1997; 2003) que defende o trabalho com atividades operacionais-reflexivas sobre a língua. A reflexão proposta nesse segundo momento prioriza a leitura de textos nos seus espaços de publicação, como orientação para a leitura temos o questionário, previamente reproduzido, apresentado por Acosta-Pereira (2014), através do qual os alunos refletirão sobre os textos lidos. O questionário proposto busca, primeiramente, situar o gênero em sua esfera, investigando o extratextual que permeia as escolhas linguístico-textuais e enunciativo-discursivas posteriores.

Aos alunos, ainda nesse segundo encontro, cabe também o papel de avaliar os textos lidos, escolhendo alguns para posterior discussão em grupo. Após essa reflexão, temos uma socialização dos seus resultados, quando o professor assume seu papel de leitor mais experiente, destacando aspectos que constituem o gênero que passaram despercebidos. O papel de leitor experiente permite ao professor guiar as discussões para caminhos que sinta necessário, chamando atenção às sutilezas contidas nas opções ali presentes.

Em relação ao terceiro encontro apresentamos atividades que buscam um primeiro diagnóstico em relação aos estudos realizados até aqui pelos alunos através das impressões expressas sobre o gênero. Com a leitura dos textos selecionados, os alunos poderão expor suas impressões em relação ao gênero estudado. Ao professor cabe orientar a montagem do quadro e, através de questionamentos, discutir a

relevância de determinados aspectos, atividade que baseamos ainda no âmbito do reflexivo.

Ressaltamos que apesar dos questionamentos buscarem expor características do gênero, não podemos ignorar o trabalho de compreensão das informações e dos valores contidos no texto. Segundo Geraldi (1984; 1996; 1997b; 2015), a leitura não pode apenas ser um pretexto para a busca de informações gramaticais, a investigação dos sentidos construídos e dos acordos estabelecidos na escrita ainda é a principal atividade de leitura, as análises desses significados é uma parte da compreensão do gênero. Se o questionário delinea o extralinguístico, o significado é a soma de todos os aspectos que constituem o gênero.

Com o intuito de compreendermos os significados ali estabelecidos o quarto encontro busca avaliação mais formal do conteúdo, através de uma avaliação com questões que buscam a analisar o significado. Seguindo as discussões de Antunes (2003; 2005; 2006; 2009; 2010), a interpretação precisa compreender que os textos são acordos que se estabelecem entre sujeitos. Entender como os sujeitos se inserem e interagem dentro daquela situação (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) leva a uma nova percepção das escolhas textuais realizadas. Geraldi (1984; 1996; 1997b) questiona a relevância de a interpretação limitar-se a questões gramaticais, ou na superfície do texto, nessa atividade analisaremos como a gramática (recursos léxico-gramaticais) se coloca à disposição da organização dos enunciados.

A análise dos resultados precisa ocorrer de forma diagnóstica pelo professor, como orientado pelos documentos parametrizadores (BRASIL, 1998; SC, 1998; 2014) e Luckesi (2008), dos resultados obtidos o professor poderá planejar alterações para as aulas seguintes, revendo mesmo seus objetivos para a sequência dos encontros. Devemos ressaltar que esse não é o momento culminante dos encontros; portanto, o peso dessa avaliação pode ser relativizado em questões de registro para nota, sendo a escrita do texto o ponto de maior interesse. Tendo as respostas apresentadas pelos alunos, o professor pode realizar uma discussão dos questionamentos levantados, promovendo mais um momento de discussão das ideias construídas pelos alunos. Uma prática de discussão permite costurar essa atividade às outras presentes no processo, evitando que tenhamos uma atividade isolada. Com a correção/avaliação dos exercícios realizada o professor pode preparar as orientações para o quinto encontro.

As questões propostas nesse encontro têm como finalidade ir além das conclusões apresentadas nas respostas dos alunos, o

direcionamento é dado pelas dificuldades e compreensões dos alunos. As questões direcionam a leitura, de forma a prover subsídios para momentos de escrita posteriores. Nos PCN (BRASIL, 1998), temos uma visão em relação à leitura como uma fonte de subsídios para momentos posteriores de escrita; nesse momento, é importante que os alunos sejam orientados a perceberem esses aspectos. Considerando a abrangência temática do gênero *crônica*, a leitura de textos diferentes mostrará aos alunos as diferentes escolhas textuais utilizadas pelos autores dentro daquela temática.

Tanto Antunes (2003; 2006; 2009; 2010) quanto Galdi (1984; 1996; 1997b; 2015) concordam que escrever é ter algo a dizer a alguém, as atividades a serem realizadas nesse sexto encontro o professor procura criar acordos com os alunos em relação à temática selecionada para a escrita, quem agirá como interlocutor e o suporte a ser utilizado para a escrita. Os acordos feitos irão influenciar o processo de escrita e reescrita, detalhes ao qual o professor precisa atentar. A análise de textos, como forma de pesquisa, é defendida por Antunes (2003; 2006; 2009; 2010); assim, após o aluno escolher a temática de seu texto, cabe a ele realizar a leitura de textos com a mesma temática, buscando compreender como são construídos os sentidos nesses textos.

O sétimo encontro é destinado à escrita do texto. Esse momento de produção deve ser considerado como um momento em que vários recursos mobilizados pelo autor se unem para que ele possa expressar sua voz/seu dizer (BAKHTIN, 1997 [1979]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) através do texto.

A escrita não ocorre de maneira instantânea de forma direta, sendo necessário um processo de organização, avaliação e reescrita por parte do aluno de seu próprio texto. Se para Galdi (1997) escrever é tornar-se consciente de sua própria voz, é necessário que os alunos avaliem seus próprios textos de forma independente, tendo a capacidade de modificá-lo quando julgarem necessário.

Concordamos com Ruíz (1998) que o momento de escrita é, também, o primeiro momento de avaliação e revisão, realizada pelo autor que modifica seu próprio texto. Antunes (2003; 2006) defende também a avaliação por parte do autor, além de sugerir que a avaliação também seja realizada por colegas de classe, atividade que ocorrerá de forma mais consistente na aula seguinte. Incentivamos a troca de textos durante o período de escrita, de forma a fornecer ao autor opiniões de interlocutores sobre a forma dos enunciados produzidos.

Luckesi (2008) defende que uma avaliação que seja constitutiva precisa de critérios claros, a exposição e o esclarecimento

desses critérios, auxilia o aluno a compreender o que é esperado dele e as intervenções realizadas pelos colegas e professor. É preciso que se adote um conceito de desvio, ou erro, na escrita, seja gramatical ou no gênero, padrão para o grupo de alunos, aqui adotamos uma definição apresentada por Ruíz (1998) que aponta como erro na escrita qualquer sequência que gere estranhamento para o leitor. Dos escritos do Círculo, temos a ideia que todo enunciado carrega uma avaliação, ou juízo de valor (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), que atribuímos aos enunciados proferidos por outro. Nesse oitavo encontro esperamos que a troca dos textos leve também a interação, dentro das possibilidades oferecidas pelo gênero (BAKHTIN, 1997 [1979]).

Em relação à resposta dada pelo interlocutor, retomamos dos escritos do Círculo que nossos enunciados concretizam-se na resposta do outro que pode ver toda a extensão do nosso enunciado (BAKHTIN, 1981 [1963]). A devolutiva mais do que apontar desvios torna o enunciado real, permitindo ao autor reagir essa resposta, concretizada pela alteração do enunciado ou a refutar, não realizando modificações no seu enunciado. Tanto para esse encontro é necessário que o professor discuta a questão da autoria (BAKHTIN, 1997 [1979]), compreendendo o papel do leitor e de outras vozes dentro do texto, o entendimento da autoria como algo compartilhado auxilia o aluno a aceitar ou refutar as intervenções.

Se o momento de escrita mobiliza diversos recursos à reescrita recebe outros elementos a serem considerados. Em Antunes (2003; 2006; 2009; 2010), a autora destaca o momento da reescrita como momento em que o autor busca compreender se o que disse foi dito da melhor maneira. A reescrita além de propor uma revisão de desvios, pede que o aluno se posicione em relação às contribuições dos leitores, considerando se seus enunciados atingiram seus objetivos comunicativos, eventualmente repensando sua forma. Consideramos a reescrita um momento mais complexo do que a escrita, onde o autor pode ter consciência de sua voz, podendo julgar seus efeitos e compreendendo as expectativas de seu interlocutor.

Em posse das diferentes versões do texto, a avaliação (RUIZ, 1998) realizada pelo professor pode incidir no progresso da escrita e nas adequações realizadas ao longo do processo de escrita e reescrita. A avaliação recai dessa forma sobre a evolução do aluno em relação ao seu dito e o gênero estudado, que se tornam critérios concretos, e que possam servir para futuros momentos de aula. Com o texto produzido cabe ao professor orientar uma eventual adequação para o suporte escolhido para a publicação. A adequação é necessária por, como

afirmado por Bakhtin (1997 [1979]), cada esfera possui características próprias, o que leva a uma eventual mudança em aspectos extratextuais.

Finalizada essa seção em que buscamos amarrar as atividades por nós propostas discutiremos no capítulo seguinte rumos que podem ser tomados com os resultados de nossas discussões e apontaremos alternativas que poderíamos ter adotados em nossa pesquisa. Buscamos nos capítulos seguintes justificar os motivos para termos seguido em nossa linha de trabalho, descartando rumos que também poderiam ter sido inclusos nesse trabalho e, como capítulo final, as considerações finais.

5 EM TORNO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: UM OLHAR PARA MINHA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR

Como professor de alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio diversas vezes observei que o processo de devolução de textos corrigidos se limitava a uma recepção seguida ao arquivamento do texto, ou, em alguns casos, da eliminação do texto em uma lixeira. Esse fim para o processo de escrita e revisão me levava a questionar qual a validade de todo processo de discussão, escrita, revisão, correção e reescrita. Comecei a perceber que a escrita possuía valores diferentes para mim professor e para o aluno, o que levava a um texto-avaliação que apenas representava uma oportunidade de nota ao aluno. Mesmo os poucos que buscavam reler os textos e revisá-los o faziam apenas por vontade de tornar sua nota mais alta, sem buscar compreender o motivo das intervenções realizadas por mim ou por colegas que realizaram a leitura dos textos. Percebi que era necessário um tratamento diferente do texto por mim, levando os alunos a considerar o que era escrito como uma manifestação sua em relação a um devido tema, em um formato estudado e determinado.

Relativo à minha atuação como professor, na observação dos textos produzidos ao longo do ano, pude perceber também que as intervenções não surtiam efeito nos textos produzidos posteriormente, ou seja, ao fim da reescrita, e eventual aumento de nota, as intervenções eram esquecidas. Percebi que as intervenções do tipo resolutivas eram bem aceitas pelos alunos, uma vez que facilitavam o trabalho de “aumento de nota”, mas pouco eram absorvidas. Em resoluções do tipo indicativas os alunos realizavam apenas um processo de reescrever aquilo que consideravam “fácil” de ser resolvido, evitando o que exigisse uma reflexão maior. Na maior parte das vezes as alterações de ordem ortográfica possuíam a preferência na hora da reescrita, já as situações que envolviam questões de sintaxe ou da organização geral do texto eram esquecidas ou ignoradas. Essa lei do menor esforço em relação aos textos escritos me fez pensar que minhas aulas não poderiam ser um pretexto para exercícios sem o menor valor para os alunos. Essas atitudes me levaram a questionar se seria possível fazer com que os alunos percebessem os textos como um diálogo entre eles e uma outra pessoa?

O início da alteração nessa forma de encarar o texto precisava ocorrer com uma mudança em minhas práticas, busquei então leituras

específicas sobre o tema, que me levaram a conhecer a correção/avaliação interativa, que me pareceu ser uma forma menos impositiva e que permitia intervenções mais completas. Com as leituras do Círculo encontrei embasamento para levar os alunos a considerarem seus textos como mais do que um exercício, mas uma manifestação de si, sujeito, em relação aos ditos de outro sujeito. Caso fosse possível juntar as duas propostas poderia promover uma mudança em minha prática e, quem sabe, na forma como os alunos percebiam o processo de escrita.

Mesmo realizando uma pesquisa que não envolvia a aplicação das propostas em turmas, aos poucos fui me apropriando de alguns conceitos estudados e discutidos aqui no projeto, o que me levou a alterar, aos poucos, algumas das minhas práticas em sala. Uma das mudanças que julguei ser necessária foi tentar promover uma modificação na forma como apresentava as propostas de redação aos alunos, passando de um exercício para a análise e compreensão da interação dentro dos gêneros do discurso. Apesar de um conceito claro em minha mente, para os alunos, em um primeiro momento, se mostrou uma mudança sem os efeitos que eu esperava, para os alunos agora existia um modelo a ser seguido, e, para uma parte deles, o que eu pretendia era que eles seguissem esses modelos. Era necessário que os alunos percebessem os textos como uma manifestação de suas ideias, e que mesmo sendo desenvolvidos em ambiente escolar, esses textos não eram artificiais, mas sim uma manifestação deles como sujeitos, o que fazem em diversas situações do cotidiano.

Com a ajuda da correção/avaliação interativa busquei responder aos escritos, demonstrando que mais do que avaliados seus ditos eram lidos e considerados como uma fala real, sendo percebidas como direcionadas a um interlocutor mais do que a um avaliador. A mudança ocorreu aos poucos, mas pude perceber que em alguns textos encontrei respostas aos bilhetes que havia deixado nos textos, o que representava uma reação mais positiva às intervenções por mim realizadas. Mesmo que nem todas as considerações recebessem uma resposta no formato de alteração, os desvios que receberam atenção dos alunos não eram apenas os de ordem ortográfica. Uma vez que os textos recebiam respostas mais do que notas, as prioridades aos poucos foram mudando.

Não posso afirmar que a nota se tornou secundária ao aluno, creio que esse é um aspecto do trabalho escolar que dificilmente irá mudar, mas pude perceber uma busca por como responder os bilhetes deixados no corpo do texto. Considero cedo para dizer houve uma melhora no processo de escrita ou na eficácia das intervenções em

produções posteriores, mas já vejo um tratamento diferente dos alunos ao texto devolvido, pude perceber uma curiosidade em ler o bilhete(s) escrito(s) ao longo do texto. Antes mesmo de iniciarem o processo de reescrita, quando necessário, muitos alunos buscam esclarecer oralmente algum ponto levantado nos bilhetes, alguns demonstram concordância, enquanto outros se mostram mais resistentes. Mas mesmo esses mais resistentes acabam por ter um relacionamento com as intervenções desse tipo, buscando responder os bilhetes, através de acatar as intervenções ou através de uma tentativa de refutar aquilo que está em minhas intervenções.

Com essas reações percebi que era possível modificar as reações dos alunos em relação aos seus textos, mas para tal era preciso que a mudança ocorresse principalmente em minha prática, a cobrança existente em relação aos alunos precisaria ser compreendida também como uma cobrança sobre mim. As mudanças nas práticas podem trazer uma alteração para a percepção dos alunos, mas precisam ser encaradas como algo além de uma mudança na nomenclatura, envolvendo a aplicação dos conceitos na própria prática do professor. Quanto mais desses conceitos puderem ser explicados aos alunos melhor será a transição na prática em sala de aula, a compreensão dos alunos em relação aos objetivos do professor auxilia a instalação dessa prática.

Uma outra prática se mostrou muito produtiva foi a troca dos textos entre os alunos de forma que pudessem escrever respostas entre os textos produzidos, com as diversas trocas realizadas entre os alunos da turma realmente criou um ambiente de interação entre os alunos. O uso dos gêneros como mediadores da interação tornou-se mais natural, assim que os alunos perceberam que não era exatamente uma produção a ser entregue a mim. Com a circulação dos textos entre diferentes leitores os alunos começaram a sentir uma responsabilidade maior pelo que era dito, reconhecendo aquele como um espaço seu. Dessa forma a forma de se expressar tornou-se mais natural, principalmente quando o interlocutor era um companheiro de classe.

A dissertação, mesmo de cunho bibliográfico, permitiu realizar uma estratégia melhor para o uso dessas práticas através da proposta didática, que ainda pede uma análise melhor através da implementação, mas através das pequenas modificações já utilizadas em minha prática percebi os resultados de um trabalho planejado e o uso de conceitos bem expostos aos alunos.

6 A CAMINHO DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

O desenvolvimento desse projeto ocorreu de acordo com as diretrizes do Programa de Mestrado Profissional EM LETRAS (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), posto que a pesquisa foi desenvolvida sob o matiz das práticas com linguagem em sala de aula. Consideramos o trabalho com o texto dentro da perspectiva do Círculo de Bakhtin, sendo assim partes de nossa pesquisa buscaram refletir escolhas que refletem a posição dos autores. A escolha dessa perspectiva nos levou a realizar adaptações a determinadas atividades por nós propostas. Ao encarar o uso da língua como uma constante interação entre sujeitos, tipificada por esferas e seus gêneros, leva o professor a retirar o trabalho com textos em sala de aula do campo abstrato da *redação*. Com a escolha da abordagem operacional-reflexiva, ratificamos o uso da língua em situações reais de uso para análise de suas regularidades em sala de aula.

Para a escolha dos caminhos que nos levaram a produzir a proposta da maneira como foi apresentada, nos foi necessário recusar outras escolhas teórico-metodológicas e praxiológicas. Trazemos nessa seção algumas das opções por nos refutadas e caminhos que poderiam ser tomados, mas por algum motivo não os tomamos. Dividimos as sugestões de caminhos em sete diferentes rumos ou propostas, no primeiro discutiremos a questão da implementação das aulas planejadas em sala de aula, e sua observação para a geração de dados e posterior análise. Essa primeira foi uma alternativa/escolha que chegou a ser considerada para a atual dissertação, mas posteriormente foi descartada devido a inviabilidades de cunho temporal do pesquisador.

O segundo caminho apontado/possível busca compreender como o autor se relaciona com os interlocutores em diferentes gêneros. Essa pesquisa teria como foco principal a investigação de como o autor aceitaria intervenções provenientes de interlocutores em diversas situações sociais.

A terceira possibilidade lida com a percepção do autor em relação ao outro se inserindo na reescrita de seu texto, o que acontece através da interação através da correção/avaliação textual-interativa. Em seguida propomos uma pesquisa em relação a medidas a serem tomadas pelo professor na busca por aproximar o espaço de interação sala de aula em ambientes de interação que não pertencem a esse espaço. Com ela esperamos compreender como melhor levar os alunos a inserir-se em diversos gêneros e esferas. Nossa quinta sugestão envolve

o processo de retirar dos textos apresentados pelos alunos subsídios para o planejamento de encontros posteriores. Envolvermos nessa pesquisa também a elaboração de um planejamento anual que contemple encontros que podem vir a serem planejados de maneiras diversas. Outro ponto no qual poderíamos ter nos aprofundado é o do desenvolvimento de instruções para que os alunos possam agir como interlocutores/avaliadores dos textos produzidos por outros alunos. Assim esperamos que orientações mais efetivas para os alunos possam ser desenvolvidas.

A última sugestão que apresentamos é relacionada a uma pesquisa quantitativo-qualitativa realizada em relação a diferentes metodologias de correção/avaliação e sua eficiência na correção das inadequações em reescritas. Consideramos como ponto de interesse, também, se esses diferentes métodos permitem a interação entre autor e interlocutor.

A primeira das nossas propostas tem relação com nosso trabalho, pois se insere nas possibilidades que poderíamos ter explorado a principal seria a implementação de nossa proposta em turmas com o objetivo de geração de dados para posterior análise. Tal possibilidade foi considerada em um primeiro momento, nesse caso, adotaríamos a metodologia da pesquisa-ação, mas, devido ao tempo das disciplinas e a extensão do trabalho requerido, optamos por não o fazer. A aplicação traria dados mais concretos à discussão, principalmente aos capítulos em que discutimos a elaboração didática e o de planejamento da proposta. Para a aplicação da proposta o trabalho poderia ser desenvolvido com o uso de diversos gêneros, compreendendo diferentes formas de interação entre os envolvidos, nos apresentando compreender melhor como os bilhetes deixados por professores e outros alunos influenciam na revisão do autor.

Assumindo como objetivo das correções a adequação de trechos que causem estranhamentos ao leitor ou que não sejam adequadas a posição social do autor que produz o texto, é necessário que se avalie as reverberações dos bilhetes em textos posteriores. Situando nosso trabalho ainda no campo teórico, uma análise real das produções dos alunos em busca de como as intervenções realizadas por professores e alunos refletem em produções futuras. Investigar a persistência das intervenções contribuiria para o diagnóstico de como intervir em inadequações, linguísticas ou textuais, dos alunos, eventualmente demonstrando que a interação, mais do que a imposição, é percebida como forma de intervenção mais significativa.

Um trabalho que se propusesse a esse fim exigiria uma observação constante por um período extenso, podendo estender-se por um semestre ou mais, com vistas a observar produções em gêneros diversos, que demonstrarão necessidades de adequação diferentes, tanto por autor como por interlocutor. Durante o período de observação, a troca de textos pode ocorrer com a troca de interlocutores nos diferentes gêneros, a escolha por essa troca constante vem da ideia de evitar uma situação comum, onde o aluno escreve apenas para o professor. A presença constante de um mesmo interlocutor pode levar a certos costumes, ou padrões, em que os autores compreendem as preferências do interlocutor e adaptam a sua escrita a esse interlocutor. Em situações como essa, percebemos um enfraquecimento na posição de autoria, uma vez que as escolhas realizadas podem não refletir as preferências do autor e sim do interlocutor, o que, muitas vezes, acaba fugindo às características do gênero.

Nas leituras dos escritos do Círculo, em relação à esfera, percebemos que as relações humanas são tipificadas nas formas dos gêneros do discurso e dos valores existentes na esfera de circulação do gênero. O uso de gêneros diversos permitiria compreender como os diferentes perfis de autores aceitam intervenções em seus textos, assim como compreender como é realizada a transição na escrita em diferentes gêneros. Essa outra pesquisa se justificaria devido à variação no papel de autor e as possibilidades de inserção do outro no enunciado. Em diversos gêneros, a interação torna-se bastante hierárquica com o autor colocando-se em uma posição horizontalmente superior ao interlocutor, levando a interações menos iguais. Os bilhetes produzidos nessas situações exigiriam um tom menos incisivo e partindo para o tom da sugestão, que poderia receber menos valor do autor. Ao investigar-se a aceitação dessas intervenções seria possível discutir como os alunos percebem sua posição de autor em relação ao interlocutor.

O posicionamento do aluno como autor de seu texto e a percepção dos bilhetes como forma de autoria compartilhada também podem ser explorados, a questão é discutida em Antunes (2003; 2006; 2009; 2010), Geraldí (1984; 1996; 1997b; 2015) e Ruíz (1998). Com nossa pesquisa conseguimos perceber nos escritos do Círculo uma postura que percebe o sentido como as palavras selecionadas pelo autor, a esfera em que ocorre a interação e a leitura realizada. Compreender como o aluno se percebe como autor em seu texto, na relação com a presença de outras vozes que constituem esse texto, permitiria compreender como os alunos interagem com avaliações realizadas por pessoas que não sejam o professor. Essa investigação poderia levar

alunos autores a rever a constituição de diversos textos por eles produzidos. Aos professores os resultados permitiria traçar estratégias de ensino focadas na escrita interativa. Tendo como foco o desenvolvimento de uma sequência de aulas não pudemos investigar esse aspecto, da percepção dos alunos em relação a sua própria autoria.

Os resultados obtidos em uma pesquisa com esse direcionamento colocariam em discussão a relevância do papel do outro na escrita de textos na escola. Enquanto alguns autores reconhecem como essencial a presença do outro para retirar a escrita do campo do abstrato, o outro como autor conjunto do texto é uma discussão que pode ser promovida. Utilizando os bilhetes como mediadores da interação, é possível compreender o real significado retirado dos enunciados produzidos no texto, levando o autor a uma compreensão melhor da construção dos significados por si expressos.

Reenunciamos da teoria da elaboração didática que as situações simuladas em sala são válidas como experiências reais, assim como os parâmetros e outros autores pregam que o uso da língua deve ocorrer preferencialmente dentro dessas situações. Uma discussão em relação a quais elementos o professor deve considerar para a reprodução de diferentes esferas sociais em sala de aula. Aspectos a serem considerados envolvem desde os sujeitos e sua hierarquia social quanto aos tópicos discutidos dentro dos gêneros dessa esfera social. Diversos autores argumentam que a leitura de textos do gênero permite a compreensão da atuação dentro dos limites do gênero, a investigação a ser realizada é se esse processo de leitura garante a compreensão e a atuação de acordo com o gênero. Argumentamos em nosso trabalho que esse procedimento permite a uma aproximação ao gênero, uma pesquisa em busca de resultados, retirados de observações em textos escritos, quanto à atuação do autor como sujeito pode corroborar o uso dessa prática.

Em nosso trabalho, apresentamos o texto e as correções/avaliações como forma de retirar subsídios para o planejamento de encontros seguintes. Encontramos respaldo para esse procedimento em alguns autores, que defendem a prática como uma forma de tornar a aula mais significativa para o aluno. A observação das dificuldades demonstradas pelo aluno pede uma flexibilidade maior no planejamento do professor, que precisa estar pronto para perceber os desvios mais frequentes da turma e encontrar formas para trabalhar esses aspectos. Um estudo sobre quais aspectos (gramaticais, estruturais, contextuais ou de organização) deve receber prioridade para o planejamento das atividades pode auxiliar a realização das correções. O

estudo poderia compreender essa questão de formas diferentes, a primeira considerando as inadequações como um todo indivisível, assim colocando todos os desvios como no mesmo nível de prioridade. Outra possibilidade seria criar uma determinada escala de prioridade, para as inadequações, assim orientando o professor em relação a qual aspecto focar. Considerando as diferentes abordagens e concepções para o estudo da linguagem as prioridades podem variar, levando a diferentes formas de proceder nesse momento.

Dentro desse estudo podemos também considerar o quanto da aula deve ser dedicada para a revisão dessas inadequações e como o professor pode realizar um planejamento mais longo com aulas que venham a ser baseadas em diversos aspectos. Encontramos respaldo para tal tipo de planejamento em Geraldi (1984; 1996; 1997b; 2015), nos diversos escritos de Antunes (2003; 2006), além das discussões em torno da Elaboração Didática (HALTÉ, 2008 [1998]). A convergência desses escritos em uma pesquisa em relação ao planejamento anual pode levar a um formato a ser adotado por diversos profissionais.

Concordamos aqui com a proposta de Antunes (2003; 2006; 2009; 2010) em relação à correção/avaliação interativa dos textos de uma forma que envolva a troca de textos entre alunos, levando a uma correção interativa. Dentro da perspectiva que prevê o uso da língua dentro da interação, essa correção se faz necessária para a concretização dessa interação. Uma questão a ser considerada é como criar orientações que permitam aos alunos concentrarem-se em aspectos que precisam ser alterados ao mesmo tempo em que age como um interlocutor real. As orientações precisariam abordar desde o que um interlocutor esperaria em situações reais daquele gênero até os aspectos a serem apontados para eventuais reescritas do texto.

Nas considerações para uma pesquisa envolvendo essas orientações consideramos o papel do aluno, que em um primeiro momento coloca-se apenas como um leitor descompromissado em relação à avaliação, papel comumente atribuído pela escola. Já em uma situação de correção interativa existe um deslocamento desse papel para um de interlocutor e de avaliador. Acreditamos que o papel de interlocutor não o seja de todo estranho, mas a avaliação é uma prática que muitos alunos enxergam como algo vindo do professor, possuindo pouca experiência nessa atividade. Encontramos em Luckesi (2008) e Antunes (2003; 2006; 2009; 2010) uma defesa para a promoção do papel de avaliador nos alunos como forma de torná-los conscientes de seu próprio texto, capacitando-o a ser avaliador do próprio texto.

Por último, consideramos que apesar da nossa defesa em relação à correção/avaliação interativa para a interação autor/interlocutor, não podemos ignorar a existência de outras formas de correção/avaliação. Através dos bilhetes, garantimos a interação, e pensamos conseguir agir sobre as inadequações dos textos dos alunos, ressaltamos que nesse trabalho os objetivos dividem-se entre esses dois aspectos, o da interação e da intervenção. O que não conseguimos determinar, e consideramos de interesse para pesquisa, seria a eficácia de outros métodos na correção, seja quanto à possibilidade interação ou a capacidade de apontar desvios a serem corrigidos.

Uma pesquisa, que tenha caráter quantitativo-qualitativo, aplicada a textos produzidos em sala, que sejam submetidos a diferentes formatos de avaliação, poderia determinar se algum dos tipos aplicados apresenta uma eficácia maior em relação à reescrita e a produções posteriores. Considerando as metodologias apresentadas por Antunes, Serafini e Ruíz, o trabalho poderia abordar diversas produções, no mesmo gênero ou em uma diversidade deles. A extensão do trabalho exigiria a geração e análise dos dados, exigindo uma quantidade considerável de textos produzidos e reescritos em sala de aula, além de avaliações realizadas pelos alunos em sala.

Imaginamos que determinados métodos de avaliação poderão, eventualmente, mostrar-se mais efetivos em relação à resolução de desvios detectados, mas dificilmente promoverão uma interlocução entre autor e interlocutor. O caráter impositivo pode atrapalhar a interação, mas também pode tornar as intervenções mais eficientes para determinados alunos. Outro aspecto a ser considerado é se essas metodologias de intervenção permitem uma interação com o conteúdo do enunciado ou apenas com a forma e desvios presentes nele.

Com o fim desse capítulo esperamos ter demonstrados caminhos que poderiam gerar pesquisas que complementassem essa dissertação, além de apontar alguns caminhos que poderíamos ter adotado. Apresentamos, em seguida, nossas considerações finais, concluindo nosso trabalho nessa dissertação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, como objetivo principal, nesse trabalho desenvolver uma proposta didático-pedagógica à luz da abordagem dos estudos dialógicos da linguagem para (re)pensarmos a correção/avaliação de textos. No foco de nossa proposta de planejamento didático-pedagógico, estava o uso da língua como forma de interação entre diferentes sujeitos, interações essas tipificadas pelos gêneros discursivos, e o uso da correção/avaliação textual- interativa como forma de estabelecer essa interação em situações de escrita na escola. Outro objetivo estabelecido foi o de realizar uma retomada dos escritos do Círculo em relação ao enunciado, e retomar estudos de diversos autores em relação ao ensino de língua portuguesa na escola de Educação Básica, esperávamos com isso encontrar formas de subsidiar e nortear a nossa proposta.

Ao compreendermos uma determinada perspectiva em relação à linguagem, se fez necessário que a uníssemos a uma perspectiva para o tratamento dos conteúdos, buscamos para isso suporte na elaboração didática. Percebemos que essa abordagem teórica para o planejamento e elaboração das estratégias de aula, supõe uma observação dos alunos e o seu aproveitamento nas aulas, assim temos espaço para utilizar os textos por eles produzidos como suporte para o planejamento da próxima aula. Assumimos assim, que o planejamento do professor parte de fontes variadas, como documentos parametrizadores em diferentes níveis, e mesmo livros didáticos, mas as necessidades dos alunos identificadas pelo professor, também precisam ser levadas em consideração. Com essas observações, o professor pode realizar o planejamento de acordo com a sua elaboração didática.

As diversas leituras realizadas e utilizadas como fundamento para o trabalho nos revelam um diagnóstico de necessidade de mudança em relação às práticas de uso, e trabalho, da língua(gem) em sala de aula. O uso da língua como um suporte para a classificação em categorias, ou a escrita de textos com o único objetivo de geração de notas e classificação dos alunos, são atividades que tornam o uso da língua superficial, e que geram o desinteresse nos alunos. A escrita como forma de interação supõe a existência de uma razão para aquela interação, e situam-se em um determinado espaço, com interlocutores que compreendem o que esperar desse momento.

Assim, práticas de escrita na escola, que visam a interação, precisam adotar meios de aproximar o ambiente de sala ao ambiente real, considerando as características da esfera em que se dá a interação.

Nas discussões realizadas em relação à avaliação/correção, percebemos também uma tendência a metodologias que busquem estabelecer uma interação, levando o aluno a reler e repensar opções realizadas na escrita. Percebemos que as metodologias do tipo resolutive, ou que apenas apontem aos alunos os desvios cometidos que devem ser modificados, começam a ter sua validade questionada. Concordando com essa opinião nossa proposta fez uso da correção/avaliação interativa como forma de avaliar os textos produzidos em sala, assim tentando estabelecer uma relação de maior igualdade entre os envolvidos, colocando o professor no papel de interlocutor mais experiente. Com essa forma de correção/avaliação esperamos que o aluno, perceba as intervenções como uma avaliação como originária do excesso de visão de seu interlocutor, não as observações de um corretor. Julgamos essa uma forma mais eficaz para que as intervenções sejam aceitas pelo aluno.

Na perspectiva adotada, e defendida nessa dissertação, a interação assume o foco dos textos escritos, como forma de troca de enunciados entre sujeitos sócio-culturalmente constituídos, agindo um sobre o outro. Em relação ao uso dos gêneros discursivos para a produção textual escrita em sala de aula, julgamos ser uma mudança maior do que a de uma simples nomenclatura, trazendo uma modificação maior, passando pela própria forma como compreender o aluno. Tendo sujeitos em interação nos textos produzidos, o enunciado é o resultado do encontro da esfera, gênero, temática e as impressões existentes de um sujeito em relação ao outro. Para que essas expectativas sejam confirmadas, defendemos o uso da correção/avaliação textual-interativa como melhor espaço para a resposta ao texto do aluno. É necessário que essa abordagem assuma formas diversas de acordo com o gênero utilizado, adequando-se aos limites permitidos pelo gênero utilizado para a interação.

Em relação ao uso da avaliação textual-interativa, para que seu uso realmente consiga estabelecer uma interação onde sujeitos trocam enunciados é necessário que o próprio processo de avaliação modifique seus objetivos e seu formato. Durante todo nosso estudo sugerimos e concluímos que essa abordagem de correção/avaliação precisa ter como foco o conteúdo do que é dito mais do que aspectos gramaticais desse dito. Aqui percebemos que caso tal mudança não ocorra, a metodologia de correção possui pouca efetividade no estabelecimento da interação entre autor e interlocutor. Com o foco voltado aos aspectos gramaticais o interlocutor interage com regras pré-estabelecidas, os bilhetes, na correção/avaliação textual-interativa, funcionam como uma outra forma

indicativa, ou resolutive de correção. Para a prática em sala de aula, com a troca de textos realizada por alunos, essa orientação deve passar por indicações do professor, de como realizar essa revisão.

Como resultado dessa pesquisa, percebemos os bilhetes de avaliação/correção como uma contrapalavra em relação ao texto, ou ao todo do dito, essa resposta não ocorre de forma simultânea, permitindo ao interlocutor tempo para análise do dito. As orientações contidas dentro dos bilhetes servem como uma resposta, mas, e essa se mostra como uma das diferenças ao se adotar os gêneros como forma de uso da língua, apresentam um excedente de visão do leitor, através da qual o leitor acaba por fazer parte da escrita, assim temos um texto no qual a autoria não pertence a uma só pessoa. Essa autoria compartilhada leva o sujeito a perceber que não apenas seus textos não são exclusivamente seus, sendo, também, construídos por aqueles que o recebem, mas também ele como sujeito, se constitui das diversas interações e ideologias a qual tem contato. O foco do trabalho com texto deixar de ser a geração de dados para registro acadêmico, a interação estabelecida entre os textos produzidos, e como meu dito é recebido por aquele a quem me dirijo, e como uso a resposta recebida para melhor constituir meu enunciado. Assumindo que nossa proposta atingirá esse resultado, consideramos que essa pesquisa alcançou o objetivo ao qual se propunha.

Um questionamento poderia ser levantado a esse trabalho, a qual seria: qual a validade de uma proposta didática, mesmo que fundamentada, se não aplicada em turmas e, portanto, sem uma base em dados concretos? A resposta para esse questionamento vem da necessidade de mudança apontada em diversos textos lidos. Uma vez identificada essa necessidade se faz necessário que se apontem caminhos, mesmo que gerem críticas (sempre uma possibilidade de contrapalavra) com as quais podemos constituir propostas melhores. Com nossa proposta esperamos ter apontado caminhos para uma prática em sala de aula que tem como foco atividades em que o aluno faça uso da linguagem de forma interativa e que, posteriormente, reflita sobre esse uso, seja como autor ou interlocutor, assim como promover reflexões em relação ao contexto de uso e como ele influencia as escolhas linguísticas.

A língua como instrumento de constituição e interação pode ser adaptada pelo usuário e suas intenções, estudá-la como um objeto isolado de um todo ou como um padrão são práticas comuns que pouco promovem reflexões ou uma consciência em relação a própria voz.

Utilizar-se da voz do outro em exercícios que buscam apenas mostrá-la com o objetivo de uma imitação, ou somente para ver nela um padrão a ser atingido, simplifica as possibilidades a serem exploradas.

Uma das questões norteadoras desse trabalho tratava de investigar a possibilidade do bilhete ser encarado pelo o aluno como uma contrapalavra do professor ao seu enunciado. Durante os estudos percebemos que os bilhetes podem ser sim considerados uma contrapalavra, mas que eles não precisam partir necessariamente do professor, tendo então como origem diversos sujeitos, que acabam enunciando um excedente de visão. Com a possibilidade de escrita dos bilhetes, como forma de correção/avaliação de produções textuais escritas, concluímos que permite que o aluno não apenas compreenda os encaminhamentos para reescrita de seu texto, mas, sobretudo, que se engaje em uma situação interlocutiva com seu professor.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R; **O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração**; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2008, 229 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

_____ ; Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas; Revista **Caminhos em linguística aplicada**, Volume 5, Número 2, 2011, p. 21-41.

_____ ; **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2012. 259 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós- Graduação em Linguística.

_____ ; A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos; **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 494-520, jul./dez., 2013

_____ ; As relações dialógico-valorativas no gênero carta de conselhos em revistas online; **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1-24, fev. 2014. ISSN 1984-8420.

_____ ; A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática; **Intersecções**, Jundiaí, 14ed, n. 3, p. 4 -24, nov. 2014.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____ ; **Lutar com palavras, coesão e coerência**, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____ ; Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

_____ ; **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____ ; **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Tradução feita a partir do francês por Maria Em Santina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2' cd. —São Paulo Martins Fontes, 1997 [1979].

_____ ; **Problemas da Poética de Dostoiévski.** RJ: Forense Universitária, 1981 [1963].

_____ ; **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance.** Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Unesp, Hucitec. 2002 p.71-210. [1934-1935].

_____ ; **Marxismo e filosofia da linguagem;** HUCITEC, 12ª edição, 2006 [1929].

_____ ; **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

BORTONI-RICARDO, E. M.; **Nós chegemo na escola, e agora? Sociolinguística e educação;** Parábola Editorial, 2005.

BRASIL; **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____ ; **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____ ; **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRITTO, P. L. Em terras de surdos-mudos. **Trabalhos de linguística aplicada**, nº2, Unicamp, 1983, p.149 – 167.

_____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

_____; **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BUNZEN, C. S. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 01ed. São Paulo: Parábola, 2006, v. 01, p. 139-162.

CAETANO, A. M., PEIXOTO, M. C. D., MACHADO, M. R., Máscara ou face? Autor e autoria na voz de Mikhail Bakhtin, **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmica Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória v. 17 n. 1 Jan./Jun. 2011.

CHEVALLARD, Y. (1985): **La transposition didactique**, La Pensée Sauvage Editions.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de textos um desafio para o professor de português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 43 (2): 323-344, Jul./Dez. 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2010.

FLORES, V. Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da linguística. **Linguagem & Ensino**, Vol. 1, No. 1, 1998 (3-32)

GERALDI, J.W.; **O texto na sala de aula**. Cascavel, ASSOESTE, 1984, 125 p.

_____; **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____ ; Da redação à produção de textos; In: GERALDI, J.W; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997a, p. 17 - 24.

_____ ; **Portos de passagem**; São Paulo; Martins Fontes, 4ª edição, 1997b.

_____ ; **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro e João, 2010.

_____ ; **A aula como acontecimento**; São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 208 p.

FERRAREZI JR, C; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na Educação Básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino de escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

HALTÉ, J. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p.117-139, jul./dez. 2008 [1998].

KLEIMAN, ANGELA B, Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio; In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 01ed. São Paulo: Parábola, 2006, v. 01, p. 23 -36.

LEITE E. G., PEREIRA R. C. M. Livro didático de português e o trabalho com a produção escrita: análise das solicitações de reescrita textual; **Calidoscópico**. jan/abr 2010. Vol. 8, n. 1, p. 3-13.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19ª edição. – São Paulo: Cortez, 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MOTERAN, I N. G., MENEGASSI, R. J., Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-iterativa; **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(52.2): 217-237, jul./dez. 2013.

NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2016.

PADILHA, S. J. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade; **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.91-102, jan./jun., 2011 .

PETIJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. **Fórum Linguístico**, Florianópolis,83-116, jul. dez., 2008 [1998].

RUÍZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**; Orientadora; Ingedore Gmnfeld Villaça Koch Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: [s.n.], 1998.

ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J.L. et al. (Ed.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

_____ ; A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: **CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários**. 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009, p. 2010-2019.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto; **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____ ; **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 2014, 192 p.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**; tradução Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. – 7 ed. – São Paulo, Globo, 1995.

SIGNORINI, I; FIAD, R. S. **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Ed.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOBRAL, A.; **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2009.

_____; A concepção de autoria do “círculo Bakhtin, Medvedy, Voloshinov”: confrontos e definições. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, v.1., n.2., Dez. 2012, p. 123-142.

TOMAZONI, T. M. **Produção, correção e avaliação de textos a partir dos gêneros do discurso**; Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2005.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**; Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].