



## ATITUDES RESPONSIVAS NO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

VIRGINIA MARIA NUSS

Mestranda do programa de pós-graduação em Letras (PLE/UEM) - linha de pesquisa: descrição Linguística. Graduada em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Maringá - UEM/câmpus sede.

Contato: [virnuss@hotmail.com](mailto:virnuss@hotmail.com)

CLÁUDIA VALÉRIA DONÁ HILA

Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Atua na linha de pesquisa Ensino Aprendizagem de Línguas e Gêneros do Discurso.

Contato: [claudiahila2012@hotmail.com](mailto:claudiahila2012@hotmail.com)

## ATITUDES RESPONSIVAS NO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

Virginia Maria Nuss

Cláudia Valéria Doná Hila

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo discutir a responsividade de alunos do ensino médio na produção do gênero relato de experiência vivida, norteado pelos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, (2011, 2004), e por estudiosos brasileiros como Geraldi (2007), Menegassi (1998; 2010), entre outros. Foram analisados textos de alunos do Ensino Médio de escolas públicas do noroeste do Paraná e suas respectivas reescritas após orientação das professoras. Os textos foram coletados de turmas que participaram das aulas realizadas pelas professoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em período de contra turno de escolas estaduais, nas quais as oficinas tinham como proposta o ensino de gêneros com a abordagem interacionista de reescritas textuais. O artigo discute se os alunos demonstram uma resposta adequada/esperada às solicitações feitas pelas professoras na correção dos textos em questão. Como resultado, foi possível observar que a responsividade dos alunos constitui-se em um fator essencial não apenas para compor o processo de revisão do texto em conjunto com o processo de reescrita, mas, sobretudo, como demonstração da capacidade reflexiva e crítica destes alunos acerca de seus próprios usos linguísticos. Dessa forma, pode-se entender que a responsividade ocorreu não apenas entre o aluno e professor, mas também do aluno para ele próprio, por meio de um processo reflexivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Responsividade. Reescrita. Gênero textual.

**ABSTRACT:** This work aims to check the responsiveness of high school students in the production of genre of reporting experience, guided by assumptions of Dalógica Discourse Analysis (BAKHTIN, (2011, 2004), and by Brazilian scholars as Geraldi (2007), Menegassi (1998; 2010), among others. We analyzed texts of students in the Teaching. The texts were collected from groups who participated in the classes carried out by teachers of the Institutional Program of Scholarship of Teaching beginners (PIBID) in against bout of State schools, in which the workshops were proposed the teaching of genres with the interacionista approach of textual rewritten. The article discusses if students demonstrate an adequate response/expected to requests made by teachers in the correction of the texts in question. As a result, it was possible to observe that the pupils ' responsiveness is a key factor not only to the process of revision of the

text together with the rewriting process, but, above all, as a demonstration of reflective and critical ability of these students about their own linguistic uses. In this way, one can understand that responsiveness not only occurred between student and teacher, but also to himself, through a reflective process.

**KEYWORDS:** Responsiveness. Rewritten. Textual genre.

## INTRODUÇÃO

Muito se tem publicado acerca de gêneros discursivos: o que são, quais suas características, suas formas de organização e estilo; aspectos que são constantemente avaliados e solicitados no momento da produção textual, no intuito de conduzir o aluno a uma escrita satisfatória. Todavia, para a produção de qualquer gênero discursivo, é necessário que se admita a necessidade de desenvolvimento discursivo do aluno por meio da vivência de etapas específicas de escrita. É preciso, também, que o aluno tenha autonomia para deliberar e emitir opiniões críticas acerca dos variados temas, adequando-os ao gênero solicitado, e ter consciência de que os gêneros são estabelecidos a partir de situações comunicativas socialmente situadas, mesmo que hipotetizadas, como no caso das produções escolares e dos exames vestibulares.

Nesse contexto, adota-se a concepção de escrita como trabalho (SERAFINI, 2004), na medida em que escrever um texto passa por etapas específicas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Mas, em grande parte dos casos, há uma carência nas pesquisas, no âmbito da Linguística Aplicada, quanto aos processos de revisão e de reescrita e os efeitos deles no desenvolvimento da escrita do aluno. Para que esse processo se efetive, os modos de participação do professor por meio de comentários no processo na reescrita do aluno tornam-se fundamentais, pois podem suscitar atitudes responsivas que desenvolverão diferentes capacidades linguístico-discursivas nos alunos. O processo de reescrita, nesse sentido, torna-se uma etapa necessária para a produção textual, pois reflete o caráter dialógico que deve estar presente entre o professor e o aluno no momento da escrita de um texto.

Para tanto, este artigo busca compreender quais são as atitudes responsivas de alunos do ensino médio, na produção do gênero relato de experiência vivida, por meio da caracterização das operações linguístico-discursivas que realizam. Os vinte e três textos que compõem nossa análise foram retirados de um banco de dados do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Letras (PIBID), no ano de 2014.

## A RESPONSABILIDADE E A ESCRITA

A ideia de responsividade é manifestada desde o início de nossa vida em sociedade, quando se pronunciam as primeiras palavras. Desde bebês as ações do ser humano se voltam para o outro, inicialmente representado pela nossa mãe. Manifestando pelo choro, a dor, o desconforto, esperando uma resposta ativa daquele que é o cuidador. Com o passar dos anos, vai-se percebendo que as palavras que utilizadas pelos indivíduos são determinadas por relações sociais contextualizadas, ou seja, só adquirem significado no interior dessas relações.

Ao fazer uso da palavra na vida social nota-se, tal como atesta Bakhtin, a importância do outro, na medida em que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém” (2003, p.113). Essa dupla orientação evidencia que não há manifestação linguageira sem que ocorra uma resposta (imediate ou não) do outro, nas práticas sociais de interação.

Por essa razão, aprendizagem só se dá a partir do outro (BACKHTIN, 2011), assim, é necessária uma interação para que ocorra o aprendizado. Esta interação pode ser entre o indivíduo e outro, entre ele e um objeto, etc; mas o que fica evidente é que só é possível a aquisição de conhecimentos por meio da interação de um indivíduo com o meio no qual ele está inserido (BAKHTIN). No caso da interação com outro sujeito, por vias discursivas, tem-se que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (parcial ou totalmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão [...] (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Primeiramente, deve-se ter claro o conceito de que responsividade não é sinônimo de resposta verbal, mas antes se refere a resposta cognitiva do indivíduo em relação à informação recebida. Como bem apresenta Bakhtin, o ouvinte, aqui tido como o aluno, ao perceber a informação que está sendo transmitida, irá se posicionar diante dela, sendo este posicionamento sua atitude responsiva. Ainda sobre a responsividade, tem-se que “No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido” (GERALDI, 1997, p. 19).

Menegassi (2008a, 2009), ao debruçar-se em estudos sobre a origem do termo, explica que as primeiras manifestações desse conceito encontram-se na obra de Voloshinov e Bakhtin- *Discurso na vida e discurso na arte*, de 1926, publicado em 1976, em versão de língua inglesa, com tradução não oficial realizada por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, no Brasil. Já em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), a caracterização da responsividade, destaca o pesquisador, apresenta-se mais voltada aos aspectos que definem o

enunciado concreto, posteriormente melhor debatida na obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003), a partir da discussão voltada ao processo de enunciação.

Ao se deparar com determinados discursos, sobretudo em sala de aula, o aluno, mesmo que não se manifeste de alguma maneira, ele está se posicionando em relação ao que está sendo exposto, avaliando, aceitando ou não as explicações apresentadas, este processo que ocorre internamente no aluno, pode se manifestar de várias formas, daí advém a caracterização da responsividade em diferentes possibilidades, quais sejam a compreensão imediata, silenciosa ou retardada.

Bakhtin afirma que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (BAKHTIN, 2011p. 272), ou ainda, toda compreensão ocorre por meio de uma responsividade ativa. Como já mencionado, a responsividade pode ocorrer de diferentes maneiras, imediatamente - sendo expressa por meio de palavras, gestos, atitudes, etc; silenciosamente – sendo desenvolvida internamente pelo aluno, como uma espécie de discurso interior; e ainda, de forma retardada – quando não ocorre concomitante ao momento da apresentação das informações, mas posteriormente, como uma espécie de *insite*. Mas ela será ativa no sentido de que sempre acontecerá, o termo ativo aqui não se refere a ações imediatas, mas a concretização de um processo, por assim dizer, no caso, o processo de compreensão.

Dessa maneira, a compreensão é sempre de natureza responsiva (é “preenhe” de resposta conforme Bakhtin), mas seu grau poderá ser: (a) *ativa*, (b) *silenciosa*; (c) *muda/retardada*. Segundo Menegassi:

[...] ela é ativa, quando a resposta do parceiro da comunicação é imediata e temporalmente situada; é silenciosa, quando a responsividade não é imediata, porém, há uma necessidade de compreensão mais abstrata, de reelaboração mental; e é de efeito retardado, quando a resposta não é imediata, é temporalmente deslocada da situação real, contudo, ela é perceptível nos discursos subsequentes do parceiro da comunicação, em situações comunicativas diversas daquela que lhe deu origem. (2008, p.139)

Ainda no que concerne aos níveis de responsividade, Menegassi (2008) estudando as manifestações de responsividade no discurso escrito de acadêmicas do curso de Letras, chegou a três caracterizações desse movimento: (a) como um processo no qual o aluno inicia-se na compreensão silenciosa, passa para a compreensão de efeito retardado e chega à compreensão ativa, mas que vai além da simples compreensão do enunciado, na medida em que o interlocutor acrescenta julgamentos, avaliações. Por meio de um discurso posterior, que se manifesta por argumentos, explicação e exemplificação, o que caracteriza uma compreensão *responsiva ativa e crítica*; (b) como um processo em que o aluno fica apenas na *compreensão passiva*, concretizada por uma escrita sem expansão, informando apenas ao interlocutor que houve a compreensão,

mas não dando continuidade ao diálogo; (c) como uma *compreensão ativa*, em manifestação discursiva com argumentos, porém sem reflexões pessoais.

Resumidamente, Hila (2013) apresenta os graus de responsividade com base em Bakhtin (2003) e Menegassi (2008, 2009, 2010):

**Quadro 1.** Níveis da responsividade.

MANIFESTAÇÕES DE RESPONSABILIDADE	SIGNIFICADO
<b>1. Compreensão responsiva ativa e crítica</b>	Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação seguida pela continuidade do diálogo por meio de análise, reflexão, argumentação, julgamento e avaliação.
<b>2. Compreensão responsiva ativa</b>	Resposta ou compreensão imediata do(s) parceiro(s) da situação de interação com manifestações de dialogia.
<b>3. Compreensão responsiva passiva</b>	Não envolve necessariamente a verbalização da resposta ou, em envolvendo, indica apenas a compreensão do enunciado pelo ouvinte, mas sem que o diálogo momentâneo seja instaurado.
<b>4. Compreensão responsiva silenciosa</b>	Resposta ou compreensão imediata, mas com necessidade de reelaboração mental total ou parcial pelo(s) parceiro(s) da situação de interação.
<b>5. Compreensão responsiva muda ou de efeito retardado</b>	Resposta deslocada temporalmente da situação de origem, pelo(s) parceiro(s) da situação de interação.

O que se pretende, portanto, ao se pensar sobre os diferentes graus de responsividade é deixar evidente que, na interação entre professor e aluno, no contexto de sala de aula, é possível mensurar a recepção realizada pelo aluno por meio da verificação das atitudes responsivas, sejam estas atitudes processadas na própria sala de aula, por meio de questionamentos e/ou debates, ou simplesmente pela avaliação do aluno sobre o conteúdo, sem manifestações no momento, ou ainda, em outro momento, fora da sala, em casa, na rua, enfim, considera-se que em algum momento o discurso produzido no contexto escolar terá uma resposta efetiva, pelo aluno.

## O PROCESSO DE REESCRITA

A reescrita, vista pela concepção de escrita como trabalho, não se resume à mera higienização textual, na qual são feitas correções e adaptações em diferentes níveis linguísticos, mediante a orientação do professor, mas consiste em um processo amplo de reflexão linguística, o qual se reflete, textualmente, nestas alterações linguístico-textuais. É essa capacidade de

reflexão sobre a língua que criará no aluno a capacidade discursiva e a competência crítica de avaliação das diversas situações sociais, assim como sua manifestação, ou não, acerca de algo.

Cabe ainda destacar que o processo de reescrita, embora compartilhe dos mesmos processos linguísticos da revisão, em termos de efetivação, é dela decorrente, mas são operações distintas. Desse modo, tem-se que a reescrita surge a partir da revisão realizada, sendo ambas responsáveis pela reestruturação textual, cada uma contendo em si um processo, sendo que a reescrita participa do processo de revisão, e ambos os processos possibilitam uma nova fase de construção textual. (MENEGASSI, 2010)

Sendo assim, o processo da reescrita abarca o reconhecimento, primariamente, do próprio aluno em relação ao seu próprio texto, possibilitando-lhe posterior capacitação sobre diferentes produções, uma vez que, por meio deste processo, que extrapola simples correções gramaticais e/ou semânticas; o aluno começa a adquirir e desenvolver um discurso próprio. Uma vez obtendo o discursivo, e compreendendo a formulação discursiva socialmente instalada, a produção dos gêneros textuais ocorrerá quase como uma consequência das habilidades adquiridas. (MENEGASSI, 2001)

Menegassi (2001) apresenta que o processo de reescrita é exercido por meio de operações linguísticas bastante específicas, quais sejam: adição – ou acréscimo; supressão; substituição e deslocamento. Sendo que

- a) **Adição, ou acréscimo:** pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.
- b) **Supressão:** supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.
- c) **Substituição:** supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.
- d) **Deslocamento:** permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento. (MENEGASSI, 2001, p. 51- grifo nosso).

Destacando a transposição didática desses conceitos, tem-se que no processo de adição, o aluno inclui informações no texto, elaborando melhor suas ideias. Na supressão prevê-se que há o apagamento das informações, o autor considera mais conveniente a retirada de informações do que uma apresentação mais elaborada. Já na substituição, verifica-se que o aluno não amplia nem reduz suas ideias apresentadas no texto, mas as reelabora por meio de readequações vocabulares, se assemelhando, neste sentido, do processo de deslocamento, no qual também há uma reorganização textual, sem, contudo, haver necessariamente o acréscimo ou a supressão de informações.

Fica evidente que para a realização destas operações durante o processo de reescrita, ocorre uma análise por parte do aluno que abrange todos os níveis linguísticos – sintáticos, semânticos e pragmáticos. Sintáticos devido às alterações textuais propriamente ditas (aspectos gráficos e lexicais); semântico, uma vez que os sentidos do texto são reestabelecidos mediante as alterações textuais realizadas e pragmáticas no sentido de considerar seu interlocutor virtual e real no momento desta reelaboração.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho consiste em um levantamento de informações, de natureza quantitativa. Dita de outra forma é uma pesquisa que se caracteriza pela obtenção de informações fornecidas por indivíduos, de modo a possibilitar, mediante análise quantitativa e comparativa destas informações, a obtenção de resultados que correspondam ao material coletado e que forneçam resultados compatíveis, ou não, com a proposta em questão (GIL, 2002, p. 50).

Para a elaboração deste trabalho, optou-se por utilizar vinte e três textos produzidos por alunos do ensino médio, não se restringindo à apenas um dos anos. O material utilizado foi produzido durante o segundo semestre do ano de 2014, em uma escola Estadual, situada em bairro de classe média, mas com alunos de localidades mais distantes – fato comum em escolas estaduais situadas nestes tipos de bairro, uma vez que os moradores da região tendem a estudar em escolas particulares.

Os vinte e três textos analisados foram elaborados por alunos na faixa etária entre 14 e 18 anos, de ambos os sexos - não sendo considerados, portanto, neste trabalho, questões inerentes a esses fatores - durante um período de aproximadamente um mês, como parte das atividades de oficinas de produção textual exercidas em período de contra turno escolar e realizadas na escola por meio da parceria entre a própria instituição e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). As oficinas eram realizadas em quatro etapas: reconhecimento do gênero e sua estrutura; critérios específicos do gênero trabalhado – estrutura e características linguísticas; aspectos discursivos (observação das possibilidades de comandos textuais, tema, progressão do texto, etc.) e escrita do gênero textual; e, por fim, atividades de reescrita.

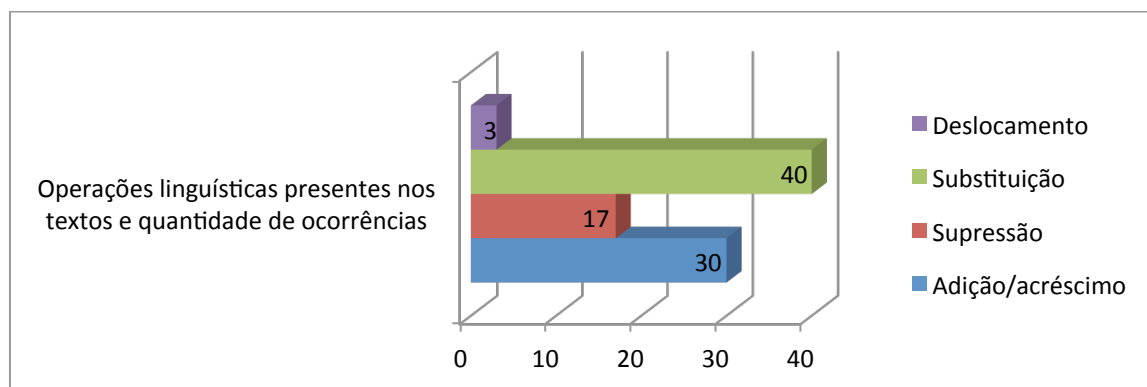
As redações foram examinadas observando-se os apontamentos teóricos já sucintamente apresentados anteriormente neste trabalho, e verificando sua ocorrência/recorrência nos textos reescritos, sendo possível essa aplicação teórica por meio da comparação entre a primeira escrita realizada e a reescrita.



## ANÁLISE DOS DADOS

Com a análise dos vinte e três textos utilizados nesta pesquisa, foi possível observar, em relação ao processo de reescrita, que a operação linguística mais recorrente foi a de substituição, que consiste na comutação de elementos linguísticos e pode ocorrer nos níveis gráficos, lexicais, sintagmáticos ou em porções textuais maiores. A segunda operação que mais ocorreu foi da adição/acréscimo, que basicamente seria a inclusão de novas informações e ou elementos linguísticos. A tabela a seguir possibilita uma visão bastante objetiva da tabulação dos dados acerca das operações realizadas no processo de reescrita.

Tabela 01: Operações realizadas no processo de reescrita.

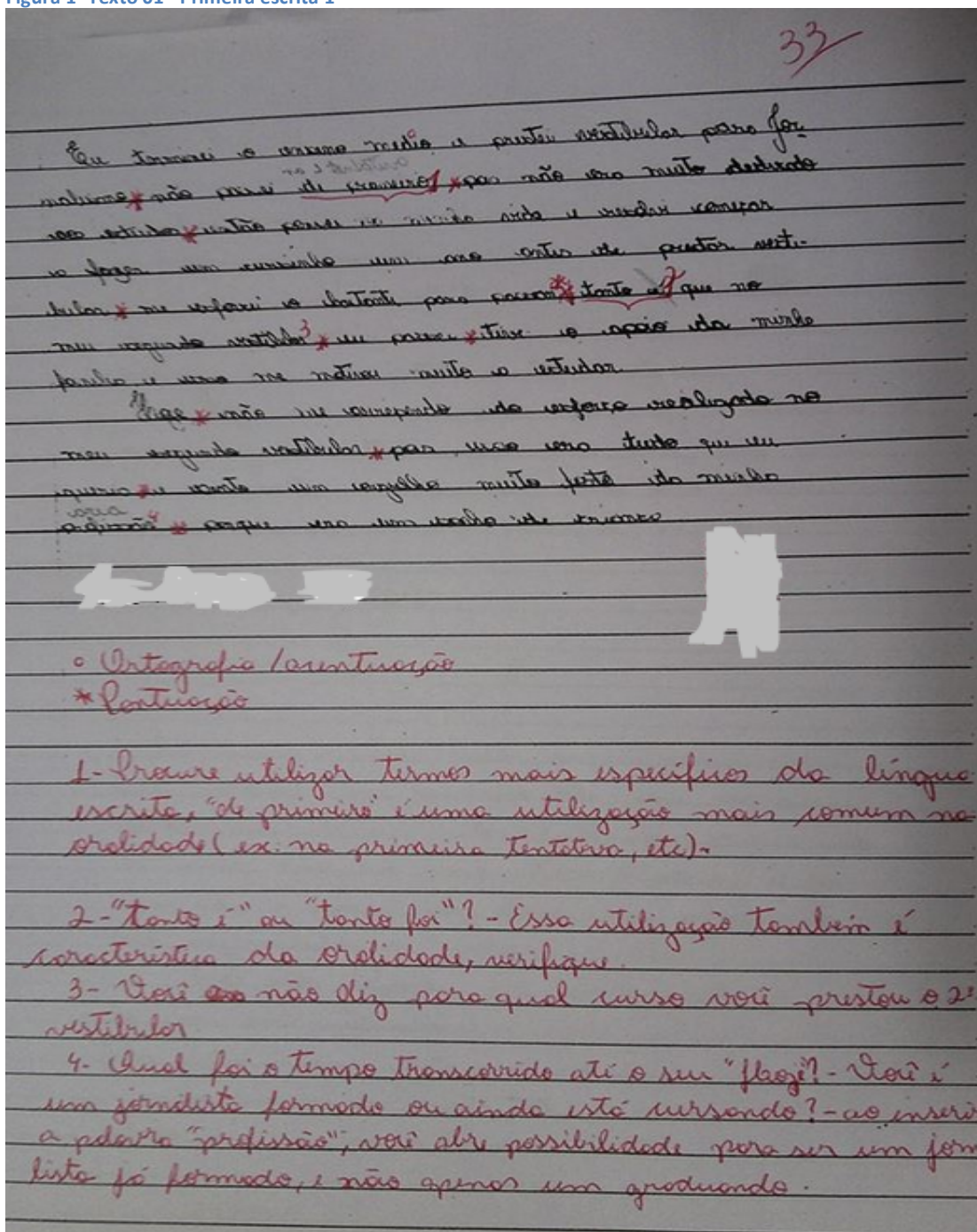


Como é possível observar, as operações de supressão e deslocamento foram as menos recorrentes. Vale ainda ressaltar o fato de apenas um texto, dos vinte e três analisados, ter sido completamente reescrito, não se equiparando com a primeira escrita, a não ser nas condições de produção exigidas pelo comando textual e no conteúdo semântico, e outro dois, que apenas mantiveram o primeiro período oracional que iniciava o texto, tendo reformulado completamente o restante do texto, isso denota uma responsividade ativa crítica, uma vez que os alunos ultrapassaram as solicitações do bilhete e realizaram uma reflexão linguística sobre seu próprio texto, demonstrando na reescrita sua capacidade crítico-discursiva por meio de uma resposta ativa. Ainda, analisando as operações de reescrita, destaca-se que apenas três textos foram reescritos utilizando as quatro operações, sendo o mais comum a ocorrência de, normalmente duas operações, o que aponta para uma responsividade ativa, no entanto, os casos em que a reescrita apenas demonstra que o aluno seguiu os apontamentos do bilhete sem nenhuma iniciativa subjetiva acerca da sua escrita, não foi considerado como crítica, apenas como ativa.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, segue mostra do *corpus* utilizado, com a primeira escrita, as observações dos professores, e a reescrita com as alterações realizadas pelos alunos.

Como se pode observar, no Texto 1 houve apontamentos sobre os elementos sintáticos, lexicais e também semântico-pragmáticos. Ressalta-se ainda que o bilhete não diz para o aluno como ele deve realizar as alterações, apenas indica que há alterações a serem realizadas, e sugere algumas adequações. Esse tipo de bilhete possibilita maior reflexão do aluno antes de sua resposta ao bilhete.

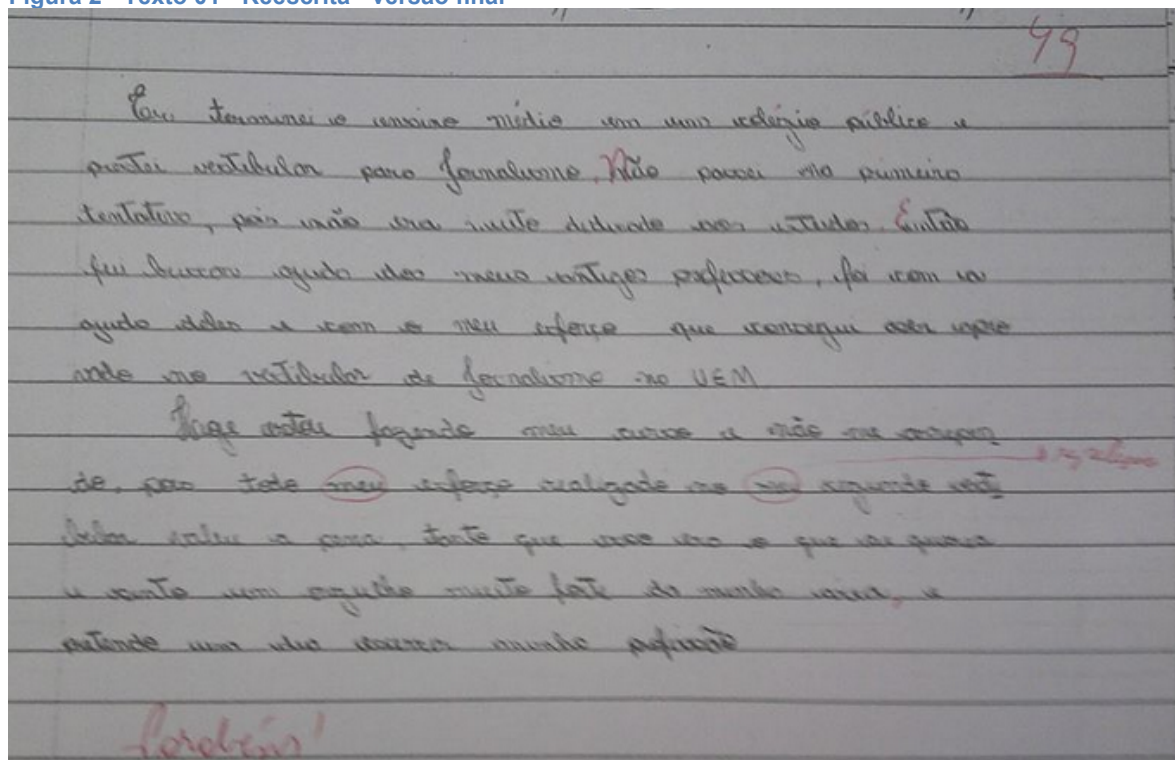
Figura 1- Texto 01 - Primeira escrita 1



No texto que segue, é possível observar como foi efetivada a reescrita do texto anterior, demonstrando a reflexão do aluno sobre as possibilidades linguísticas, e a readequação do texto, por meio das operações linguísticas de reescrita. Entre o primeiro texto e versão final, neste caso, nota-se a operação de adição em “Eu terminei o ensino médio em um colégio público” – logo na primeira linha; o mesmo ocorre na primeira linha do segundo parágrafo, “Hoje, estou fazendo meu curso e...”. Estas alterações demonstra que o aluno obteve uma resposta ativa sobre as observações do bilhete.

Como já apresentado, foi bastante comum a ocorrência de ao menos duas operações linguísticas de reescrita. A segunda operação que se apresenta no texto é a substituição.

Figura 2 - Texto 01 - Reescrita - versão final

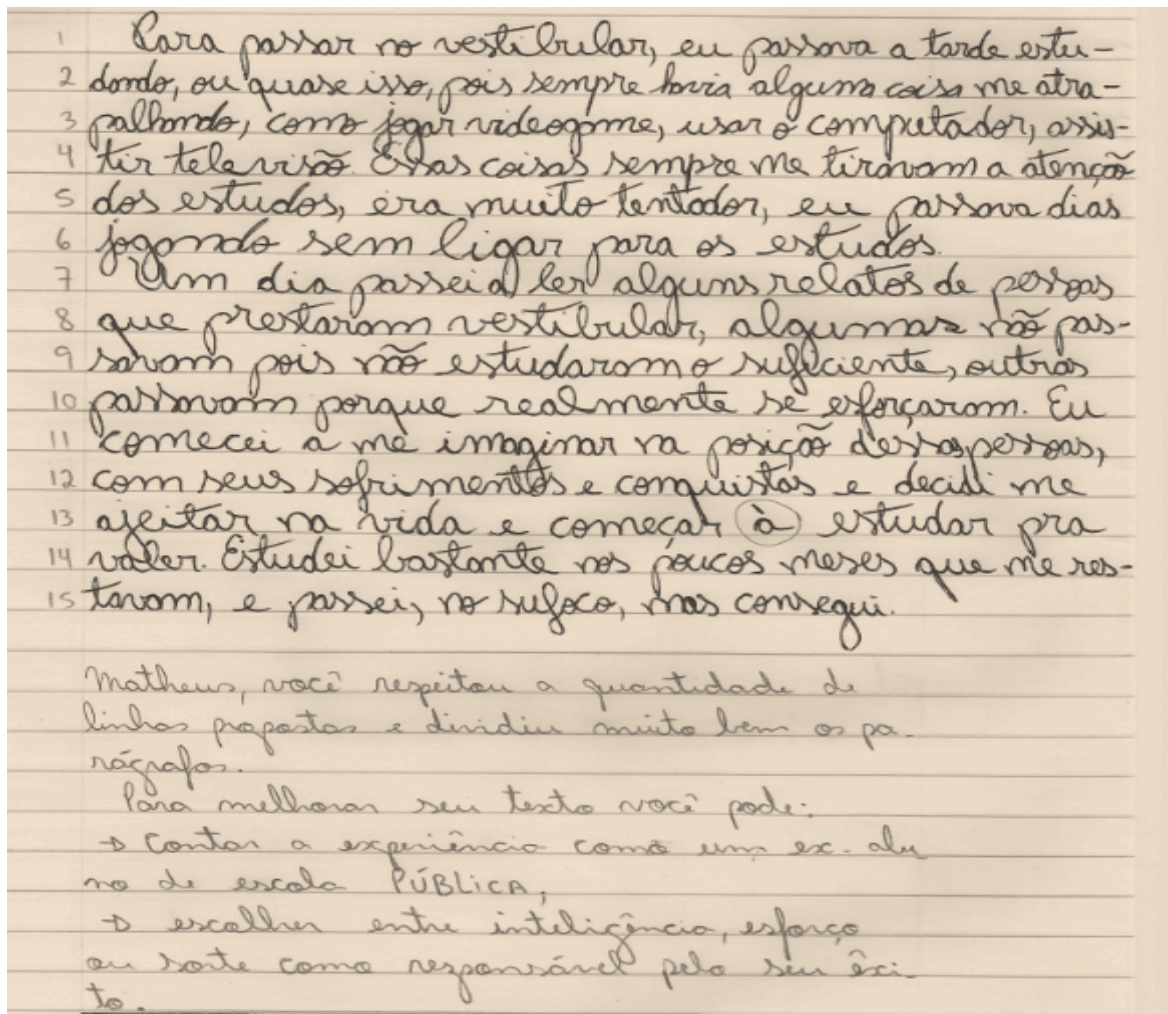


A substituição ocorre desde uma alteração entre termos, em que o aluno substitui a expressão presente na segunda linha do texto “não passei de primeiro”, por “não passei na primeira tentativa” (final da segunda linha na reescrita), até porções maiores de texto, em que ele suprime parte do texto, reformulando-o com novos termos e elementos linguísticos, que é o que ocorre no final dos dois parágrafos da reescrita, que se caracteriza como a operação de substituição. Desse modo, percebe-se que as orientações do bilhete foram cumpridas, a observação de marcas de oralidade foi realizada, como no primeiro exemplo de substituição aqui apresentado, sendo que as outras substituições também observam o conteúdo do bilhete, como a especificação acerca de para qual curso foi realizado o segundo vestibular, solicitada no item três

do bilhete. Em suma, percebe-se que as porções maiores de readequação textual correspondem a observação do bilhete como um todo, em que é solicitado ao aluno que observe as marcas de oralidade e que seja mais específico em alguns detalhes, resultando assim em uma resposta ativa expressa por meio das operações de substituição e adição. No caso da operação de adição, verifica-se uma resposta ativa, no entanto mais pontual no caso “colégio público”, “de jornalismo”, assim como na substituição que ocorreu nos termos que possuíam um caráter mais de oralidade de que da escrita. Da mesma forma, observa uma resposta ativa mais ampla nos casos em que as porções de substituição são maiores, e incluem a adição, como é o caso da adição de qual vestibular foi o segundo. Nota-se, com isso, que as substituições e as adições se constituem como respostas responsivas ativas diretamente associadas ao bilhete da professora.

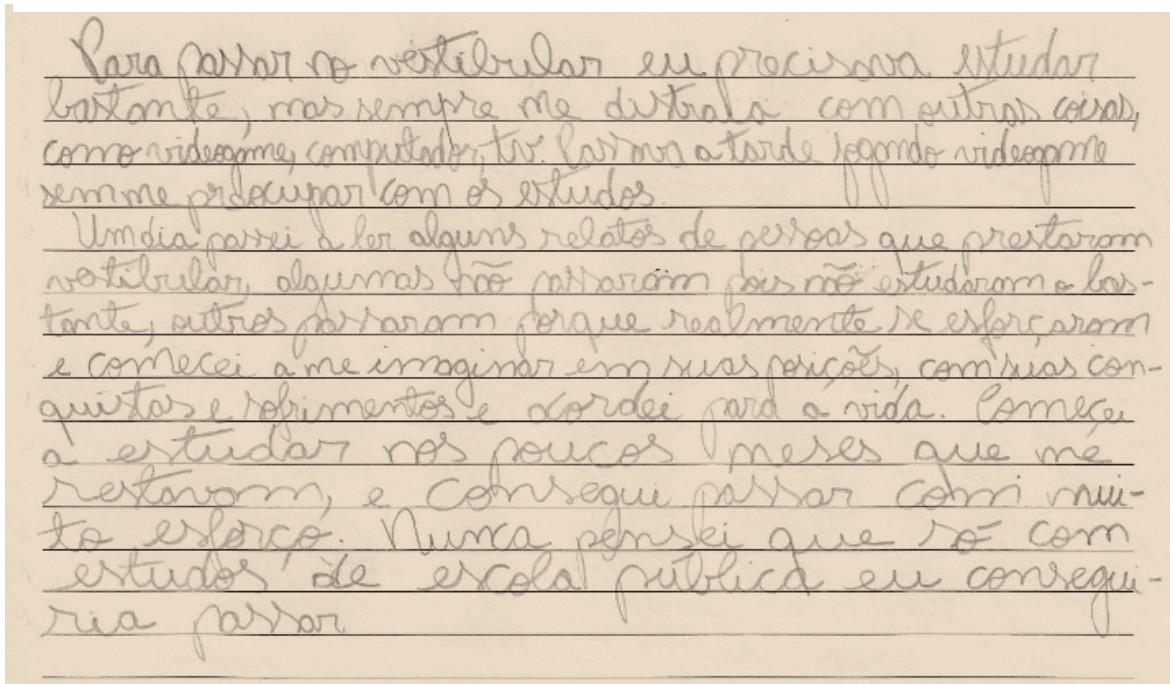
No Texto 02, também é possível ver que o aluno respondeu de forma ativa ao bilhete da professora, no entanto, essa responsividade ocorreu de forma passiva, pois a professora solicita no bilhete que o autor do texto conte-o como um ex-aluno da escola pública, mas o que ocorre é que o relato ocorre da mesma forma, e o aluno adiciona ao final sua posição de ex-aluno, de modo a marcar no texto que ele era um ex-aluno de escola pública, mas sua forma de contar o fato permaneceu praticamente a mesma. Essa atitude nos leva a inferir que o aluno já considerava sua história como contada por um ex-aluno, por isso não alterou isso no corpo do texto, e apenas adicionou essa informação ao final, em resposta ao bilhete.

Figura 3 - Texto 02 - Primeira escrita



Contrastando a primeira escrita do texto dois, com a reescrita, observa-se ainda a operação de substituição no final do primeiro parágrafo, em “passava dias jogando sem ligar para os estudos” por “passava a tarde jogando vídeo game sem me preocupar com os estudos”, aqui ainda é possível notar um deslocamento de “passava a tarde” (na primeira linha da escrita) para o final do primeiro parágrafo, se agregando, de certa forma, à substituição. Neste texto apareceram três operações de reescrita, a substituição, o deslocamento e a adição.

Figura 4 – Reescrita- Versão final

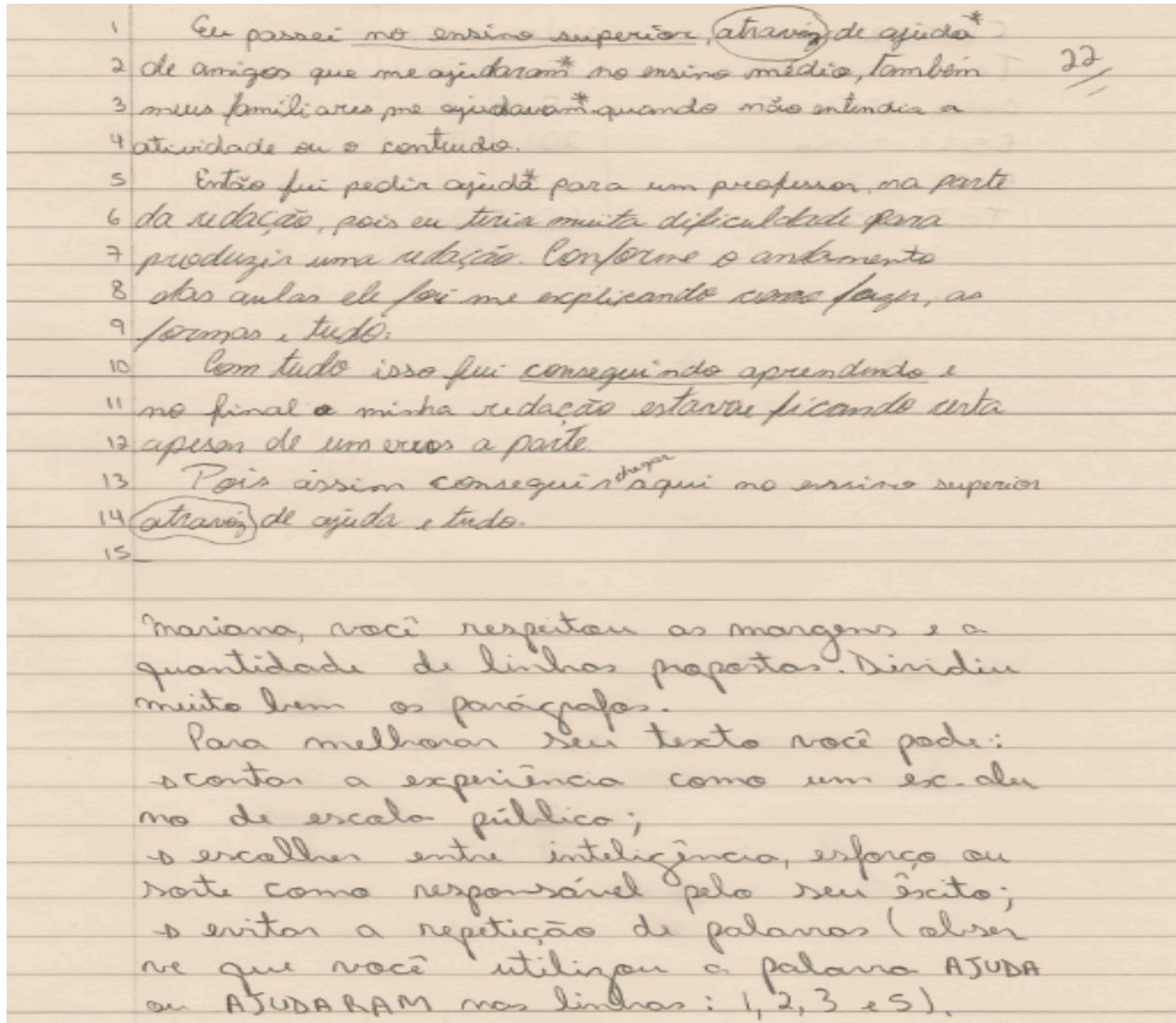


Outras substituições presentes são “não estudaram o suficiente” (linha 9) por “não estudaram o bastante” (linhas 6-7), “pois sempre havia alguma coisa me atrapalhando” (linhas 2-3) por “mas sempre me distraía com outras coisas” (linha 02). Essas substituições não foram solicitadas de forma explícita no bilhete, uma vez que o bilhete apenas orienta sobre a observação da realização dos elementos do comando de produção, o que nos leva mais uma vez a perceber que houve a reflexão do aluno em relação a sua linguagem. Pode-se ainda considerar como ativa a resposta do aluno em relação a solicitação ao final do bilhete - sobre optar por uma das formas que lhe possibilitaram o êxito no vestibular. Na primeira escrita ele diz que “se ajeitou na vida e começou a estudar pra valer. Estudei bastante nos últimos meses...” substituindo essa porção textual por “nos poucos meses que me restavam, e consegui passar por muito esforço”. Neste caso, é interessante destacar que o aluno respondeu de forma passiva a uma solicitação do bilhete, e de forma ativa à outra; assim como o fato de as notas finais das reescritas dos textos apresentados foram maiores que a da primeira escrita (de 33 para 49 no primeiro, e de 27 para 34 no segundo), o que reforça o fato da reescrita ter proporcionado a melhora do conteúdo textual não apenas em termos linguísticos e de reflexão do aluno, mas também no critério de nota, como será possível observar em mais um texto.

No Texto três, a professora faz uma solicitação sobre a forma como o conteúdo proposicional é apresentado, pedindo ao aluno que relato assumindo a posição social de ex-aluno do ensino médio, e faz duas observações de forma mais direta, uma sobre escolher sobre a forma

que lhe possibilitou sucesso no vestibular, e outra acerca da reorganização escrita evitando repetições de palavras.

Figura 5 - texto 3 - primeira escrita.



As operações linguísticas de reescrita observadas foram a substituição, adição e supressão. A adição fica bastante clara no último parágrafo da reescrita, sendo que parece não haver relação direta com o bilhete. A supressão está no termo “pois” (linha 13 da escrita), que foi retirado na reescrita, entre outros termos que também foram suprimidos, sendo que os exemplos aqui apontados não esgotam todas as ocorrências.

Figura 6 – Texto 3 - Reescrita - versão final

Eu passei no vestibular através de esforço, pois  
 me dediquei muito no ensino médio na escola pública  
 meus amigos me ajudaram também a chegar aqui.  
 Fui em busca de ajuda para o professor Pedro na  
 parte de redações, pois eu tinha dificuldades para  
 criar um relato, então ele aceitou e me deu dicas  
 e também falou para tomar cuidado nos erros.  
 Através dos meus erros e dedicação eu fui  
 escrevendo o relato como deveria. Pois professor  
 falou que eu era muito dedicada e iria conseguir.  
 Assim eu fui conseguindo através de  
 esforço e persistência.  
 e hoje está eu aqui na faculdade atrás do  
 meu sonho.

Já na primeira linha da reescrita há a substituição “passei no ensino superior” por “passei no vestibular”. Há a correção lexical solicitada pelo bilhete e outras substituições como “através de ajuda de amigos” por “através de esforço”. Há uma adição do termo “escola pública” - na segunda linha da reescrita, sendo que, já em todo o primeiro parágrafo há a possibilidade de se enumerar outras substituições, todavia essa adição é totalmente relacionada ao bilhete. Fica evidente neste bilhete uma responsividade ativa, considerando que o aluno estabeleceu sua posição social já no início do texto, a questão da opção por um dos fatores, neste caso, o esforço. No entanto, acerca da última solicitação do bilhete tem-se uma compreensão responsiva silenciosa, isso devido ao fato de que houve uma reelaboração, por assim dizer, ao constar no bilhete a repetição das palavras, o aluno inverteu a repetição (ajuda em uma linha e ajudaram na outra, por ajudaram e ajuda), mas as manteve parcialmente, sendo que das quatro ocorrências de repetição citadas, duas foram substituídas, mas a que estavam mais próximas uma da outra, e que foram citadas pela professora, permaneceram.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atitudes responsivas se constituem como uma ferramenta muito útil na verificação e manutenção do ensino-aprendizagem, e observá-las no decorrer do processo textual dos alunos, possibilita, entre outras coisas, verificar o grau de comprometimento dos alunos em relação ao trabalho em sala de aula.

Com relação às redações analisadas conclui-se que os alunos apresentaram, em relação as operações linguísticas de reescrita: i) operação de adição; ii) substituição; iii) supressão, e; iiiii) deslocamento, sendo a operação de substituição a mais recorrente, seguida da operação de adição, a operação de supressão apresentou poucas ocorrências e a de deslocamento, apenas três vezes.

A respeito dos graus de responsividade, foram encontradas no corpus: i) responsividade ativa-crítica; ii) responsividade ativa; iii) responsividade passiva, e; iiiii) responsividade silenciosa. No caso da responsividade muda ou retardada, esta não se torna passível de verificação nesta análise, uma vez que esse tipo de resposta ocorre em outro momento temporal da situação de origem, e, neste caso, as reescritas eram realizadas no momento do recebimento do bilhete. A responsividade de maior frequência foi a ativa.

O bilhete, por sua vez, apresenta papel fundamental ao que diz respeito ao processo de reescrita e aos graus de responsividade apresentados pelos alunos. Por meio dele é que se torna possível suscitar no aluno tais processos. Quando o bilhete solicita alterações mais pontuais, a responsividade tende a ser mais ativa, em alguns casos até crítica, já nos casos de observações mais genéricas, a responsividade pode incorrer de modo a ser ou passiva e silenciosa. Cabe, então, uma verificação mais pormenorizada acerca desta questão.

De qualquer maneira, verificou-se que o desenvolvimento de uma responsividade crítica na escrita pode ser influenciado:- pela revisão e pela reescrita. –por bilhetes norteadores que façam o apontamento específico do problema do aluno. Esses fatores, na realidade, evidenciam que a escrita só existe em um processo de interação contínuo, no qual o professor, como mediador, possibilita, por meio de operações conscientemente planejadas, o desenvolvimento do aluno. Em última instância, os graus de responsividade não apenas caracterizam as operações linguísticas realizadas dos alunos, mas pela sua natureza discursiva e cognitiva geram fios dialógicos ininterruptos entre o professor mediador e o aluno escritor.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, pgs. 90 - 127.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004, pgs.261 - 306.

\_\_\_\_\_. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. 1926.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.-SãoPaulo:Atlas,2002. Disponível em>[http://www.academia.edu/4405328/GIL\\_Antonio\\_Carlos\\_COMO\\_ELABORAR\\_PROJETOS\\_D\\_E\\_PESQUISA\\_Copia](http://www.academia.edu/4405328/GIL_Antonio_Carlos_COMO_ELABORAR_PROJETOS_D_E_PESQUISA_Copia)> Acesso em 06/2015.

HILA, C.V.D. Ferramentas curso de formação e sequência didática :contribuições par ao processo de internalização do estágio de docência de língua portuguesa. **Tese** (Doutorado em Letras). Londrina: UEL, 2013;

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (texto e linguagem)

MENEGASSI, R J. **O leitor e o processo de leitura**. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2010, p.35-59.

MENEGASSI, R.J. Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. Assis, SP. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998, 228 p.

\_\_\_\_\_. **Da revisão à reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto**. Mimesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001. Disponível em>[http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v22\\_n1\\_2001\\_art\\_03.pdf](http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_03.pdf)>acesso em 06/2015

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. 7ª. ed.São Paulo: Globo, 1994.