

A REESCRITA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: RESPOSTAS A BILHETES ORIENTADORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

THE REWRITING IN THE TEXTUAL PRODUCTION: RESPONSES TO GUIDING NOTES

Cristiane Fuzer²

Carla Carine Gerhardt³

Letícia Oliveira de Lima⁴

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar textos produzidos por alunos do ensino fundamental em resposta a bilhetes orientadores fornecidos como *feedback* no processo de produção de narrativas. São analisados cinco textos e suas respectivas versões, acompanhadas de bilhetes orientadores elaborados para auxiliar a reescrita de cada versão. Os procedimentos de análise foram: a) leitura da proposta de produção textual, da primeira versão do texto, do primeiro bilhete orientador e da segunda versão do texto; b) análise dos textos reescritos pelos alunos para identificação das respostas aos bilhetes orientadores nas categorias apresentadas por Penteado e Mesko (2006) e ampliadas por Gerhardt *et al.* (2013); c) análise dos dados obtidos. Os resultados apontam um índice expressivo de reelaborações de aspectos apontados nos bilhetes orientadores.

Palavras-chave: Processo de produção textual; Bilhete orientador; Formas de Resposta; Reescrita.

Abstract

The purpose of this work is to analyze texts written by elementary school students in response to guiding notes given as feedback in the process of producing a short story. Five texts and their versions with advising notes made to aid the rewriting of each text are respectively analyzed. The analysis procedures were: a) reading the text production proposal, the first version of the text, the first advising note and the second version of the text; b) analysis of texts rewritten by students to identify answers to guiding notes according to categories presented by Penteado and Mesko (2006) and broadened by Gerhardt *et al.* (2013); c) analyzing data obtained. The results show a expressive index of re-editions of issues raised in the guiding notes.

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de ensino e extensão “Ateliê de Textos” (GAP/CAL nº 029622), com apoio do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) e Fundo de Incentivo à Extensão (FIEEX) da UFSM.

² Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

³ Mestranda em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁴ Mestre em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Key-words: Writing process; Guiding note; Response ways; Rewriting.

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançou, em 2013, média nacional de 4,9 para os anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e 4,4 para os anos finais do ensino, também de escolas públicas. Frente a esses resultados, é possível se perguntar: por que tão baixos índices são constatados nessas avaliações?

Em um estudo de acompanhamento do ensino de alfabetização e do uso da Provinha Brasil, Morais (2012) constatou que, além da descontextualização dessas provas para cada região do Brasil, há um grande distanciamento entre a compreensão de leitura praticada nas salas de aula e a compreensão que é cobrada nessas provas. Aponta como exemplo o que ocorre quando, na sala de aula, apenas o professor costuma ler enunciados e deles tirar conclusões, sem deixar que os alunos façam essa leitura silenciosa e tirem suas próprias conclusões. Argumenta, ainda, que, se os alunos tivessem mais oportunidades de desenvolverem raciocínios interagindo mais com o professor, talvez estariam mais preparados para as avaliações.

Menegassi (1998), em sua tese, já apontava deficiências na prática do trabalho com textos em sala de aula. De acordo com o autor, o processo de leitura e produção textual, em contexto de ensino, acaba sempre seguindo o mesmo roteiro, com raras exceções. Nesse roteiro, não se considera as etapas de revisão e, conseqüente, reescrita do texto. Em seu estudo, Menegassi (1998) analisou as etapas de revisão e reescrita no processo de construção do texto de alunos e investigou influências de comentários e sugestões de revisão feitos pelo professor nesses textos. Para a análise dos processos de escrita, revisão e reescrita, o autor embasou-se na perspectiva teórica da Psicolinguística e, para a análise de comentários e sugestões de revisão feitos pelo professor, adotou os princípios da Linguística Aplicada. Com seu estudo, Menegassi (1998) verificou que os alunos manifestaram, por meio da reescrita, importantes mudanças nos textos, as quais foram além das observações feitas pelo professor. A partir desses resultados, o autor defende que, se os textos apresentassem mais comentários que estimulassem “revisões de estruturação interna de ideias” (p. 206), as produções textuais seriam

mais ricas. Desse modo, ao considerar a reescrita, no contexto escolar, o aluno ocupa o papel de leitor de seu próprio texto, e o professor se posiciona como orientador em vez de “mero juiz-avaliador” (p.207).

Para que se melhore esse quadro, Morais (2012) propõe que as práticas de ensino de alfabetização se qualifiquem urgentemente. Isso vale para todos os níveis da Educação Básica, não apenas com o intuito de preparar os estudantes para provas, mas principalmente prepará-los para a vida, ajudá-los a aprender “a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser” (DELORS et al., 1998, p. 31)”, que são os quatro pilares fundamentais para a educação propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Aprender isso significa, também, ler e escrever criticamente, de forma a conhecer os contextos de situação e de cultura de determinados textos. Processos de leitura e produção textual são fundamentais para se alcançar a aprendizagem nos objetivos dos quatro pilares da educação.

Promover e sistematizar procedimentos para conduzir processos de leitura e produção de textos nas séries finais do ensino fundamental tem sido o propósito do projeto de ensino e extensão “Ateliê de Textos” (GAP/CAL 029622 e 040190), a que se vincula o presente estudo. Essas habilidades são desenvolvidas a partir do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney, que envolve as etapas desconstrução do gênero, construção conjunta e construção individual

No âmbito desse projeto, ao analisarem dificuldades e avanços de alunos dos anos finais do ensino fundamental em um processo de produção textual desenvolvido em oficinas promovidos pelo Ateliê de Textos, Fuzer e Weber (2012) apresentam evidências de como os bilhetes orientadores interferem nas mudanças pelas quais passam os textos dos estudantes. As autoras também avaliam que a socialização dos textos produzidos emancipa os alunos como leitores e escritores, efetivando um processo de letramento.

Tendo em vista a metodologia de trabalho adotada no projeto Ateliê de Textos, Fuzer (2012) analisa estruturas linguísticas representativas de movimentos e passos do bilhete orientador como um gênero catalisador do trabalho do professor nos papéis de leitor e de assistente do texto do aluno. Dessa forma, o trabalho mostra como é possível proporcionar a professores em formação inicial uma potencialização de sua ajuda profissional para os alunos que desejam melhorar sua escrita, oferecendo subsídios para que esses professores possam repensar a forma

de olhar os textos produzidos pelos alunos, para que intervenham adequadamente no processo de reescrita desses textos ao oportunizarem a interação via bilhetes.

O estudo de Penteado e Mesko (2004), por sua vez, categoriza respostas aos bilhetes orientadores produzidos por professores formadores destinados a docentes de escolas públicas participantes de um programa de formação continuada. Os autores verificam de que maneira os professores em formação continuada interagem com os bilhetes, entendendo-se tal interação como resposta que se concretiza na produção de outra versão do texto, no caso, um relato de experiência. No referido estudo, são descritas três categorias de respostas: reelaboração, escamoteamento e réplica. Os autores mostram, sobretudo, como os bilhetes proporcionam um trabalho de interação pela escrita.

Com o propósito de ampliar a investigação sobre as maneiras como se responde a bilhetes orientadores fornecidos como *feedback* ao longo de um processo de produção textual, neste artigo apresentamos uma análise das sucessivas versões de textos produzidos por estudantes dos anos finais do ensino fundamental, em articulação com os bilhetes orientadores providos por um mediador com o intuito fundamental de auxiliar a qualificação do texto produzido pelos estudantes.

Tendo em vista os movimentos e passos para a organização do bilhete orientador propostos por Fuzer (2012), os bilhetes questionam, explicam e dão sugestões, passo a passo, para aspectos do texto que precisam ser melhorados, a fim de que o estudante entenda que é preciso fazer ajustes com relação tanto ao conteúdo quanto à estrutura textual e à expressão linguística. Com o propósito de motivar os alunos para a reescrita, são feitos elogios para os aspectos positivos presentes no texto e para o empenho do seu produtor durante o processo de escrita e reescrita. A isso se seguem observações e sugestões para resolver problemas detectados no texto pelo mediador (FUZER, 2012).

Os textos e os bilhetes orientadores aqui analisados foram produzidos em uma das oficinas de produção textual organizadas pela equipe do projeto Ateliê de Textos e ministrada por uma acadêmica de Letras em uma das escolas públicas parceiras do projeto, no segundo semestre de 2013. A proposta de produção textual envolveu personagens do folclore brasileiro, que resultou em uma coletânea de contos produzidos pelos alunos participantes.

Os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho, as diretrizes metodológicas (constituição e análise do *corpus*), os resultados e as discussões alcançadas são apresentados nas seções a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para nortear a análise dos textos do *corpus*, utilizamos a concepção de gênero da abordagem sistêmico-funcional, articulada à socialização de textos proposta pela abordagem sociorretórica, apresentadas na subseção seguinte. Na sequência, apresentamos a finalidade e a organização retórica do bilhete orientador, conforme proposta por Fuzer (2012), bem como as categorias de resposta a bilhetes orientadores descritas por Penteado e Mesko (2006).

O texto como processo e como produto

Na perspectiva sistêmico-funcional, o texto é definido como um processo de escolhas semânticas realizadas pelo falante/escritor e, ao mesmo tempo, o produto dessas escolhas que geram significados num dado contexto (HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, 1989, p. 05)⁵. Na produção escrita, o produto é, inicialmente, provisório, podendo passar por uma série de alterações semânticas e léxico-gramaticais até chegar ao que se considerará como a versão final a ser compartilhada socialmente, ou seja, até que o texto esteja próximo do propósito e das etapas do gênero solicitado.

O texto, conforme Martin e Rose (2008), instancia⁶ um ou mais gêneros, que são entendidos como processo social organizado por estágios e orientado para fins específicos. Assim, há famílias de gêneros, como a das estórias, que possui o propósito geral de entreter o leitor e abriga gêneros como a narrativa, cujo propósito específico é resolver uma complicação; o relato, com a finalidade de relatar eventos;

⁵ “process of semantic choices”; “product choices in a given context generate meanings”;

⁶ Segundo Halliday e Matthiessen (2014), “uma perspectiva é a linguagem como sistema; a outra é a linguagem como texto. O conceito definido aqui é de instanciação, e o sistema de uma língua é ‘instanciado’ na forma de texto” (p. 27).

o episódio, que possui o propósito de reagir a eventos; e o *exemplum*, cujo objetivo é julgar um comportamento. Essa organização pode aparecer em diferentes contextos, com a mesma estrutura e propósito, configurando, assim, diferentes registros.

Essa concepção de texto e gênero fundamenta o trabalho com a linguagem na escola conduzido conforme as etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, proposta por pesquisadores da Escola de Sydney, quais sejam: desconstrução do gênero, construção conjunta e construção individual (ROSE e MARTIN, 2012).

Na etapa desconstrução do gênero, atividades de leitura detalhada de textos que compartilham propósitos e etapas semelhantes auxiliam os alunos na aprendizagem da linguagem, cujos recursos eles mesmos utilizarão, posteriormente, em seus próprios textos. Rose e Martin (2012) recomendam que, antes da apresentação de modelos de textos aos alunos, o professor deve consultar o contexto de situação e de cultura em que os alunos estão inseridos, para poder escolher gêneros e temas que lhes sejam pertinentes para, então, com as atividades de desconstrução do gênero, possibilitar-lhes a aprendizagem de funções e estruturas linguísticas fundamentais na organização do gênero usado para alcançar o propósito sociocomunicativo pretendido.

Na etapa de construção conjunta, estudantes e professor compartilham conhecimentos para a produção de um texto coletivo. Na etapa de construção individual, o estudante produz autonomamente um texto (ROSE e MARTIN, 2012).

Neste artigo, focalizamos os textos produzidos pelos estudantes na etapa construção individual, em que o bilhete orientador é utilizado pelo professor como um recurso para prover *feedback*, ou seja, prestar assistência ao aprendiz, de modo que ele possa passar ao estágio de autorregulação no processo de reescrita e revisão (SOARES, 2009).

O *feedback* pode ser provido tanto pelo professor (*feedback* individual) quanto pelos colegas (*feedback* coletivo). Quanto ao *feedback* individual, os papéis desempenhados pelo professor frente ao processo de produção do aluno são, especialmente, leitor e assistente (FUZER; WEBER, 2012). O professor desempenha o papel de leitor quando expressa suas ideias e percepções sobre o texto produzido pelo aluno por meio de comentários que indicam sua posição frente ao texto e ao seu conteúdo. O papel de assistente é desempenhado quando o professor trabalha com o autor, no sentido de ajudá-lo a tornar o texto o mais eficaz

possível com relação ao seu propósito. O assistente vê o texto como passível de ajustes com base em comentários (TRIBBLE, 1996).

Quanto ao *feedback* coletivo, Soares (2009, p. 93), com base em Mendonça e Johnson (1994), afirma que a atividade coletiva permite que os alunos “se engajem em uma conversa exploratória e construam significado enquanto testam e trabalham novas ideias, conjugando, assim, os aspectos cognitivos e sociais da linguagem”. Além disso, as interações dão a oportunidade de desenvolvimento da aprendizagem em conjunto, o que vai ao encontro da perspectiva dialógica da linguagem, segundo a qual todo enunciado tem um locutor e um interlocutor. Este, por sua vez, assume o que Bakhtin (1997) denomina de uma *atitude responsiva ativa* – uma reação de concordância, discordância, complementação ou adaptação do discurso recebido –, e é a partir da interação verbal entre eles que as escolhas linguísticas ganham sentidos, de acordo com o contexto em que se originam.

Depois que o processo de escrita e reescrita está concluído, o texto, para que o cumpra sua função social, precisa ser veiculado por meio de suportes apropriados. Esse procedimento está de acordo com a abordagem Sociorretórica (BAZERMAN, 2005, 2006), na qual são focalizados aspectos contextuais da linguagem, destacando-se a dinamicidade, a fluidez e a heterogeneidade dos gêneros, vistos como “ações retóricas tipificadas”, nos termos de Miller (1994, p. 159).

Antes dessa socialização, o texto passa por reescritas até atender aos propósitos e estrutura composicional do gênero. A seguir, são lançadas algumas observações sobre uma ferramenta de mediação, o bilhete orientador, que auxilia o aluno nesse processo.

O bilhete orientador

Como estratégia interventiva no processo de aprendizagem de produção do texto, o professor pode utilizar meios para interagir com o aluno, a fim de ajudá-lo a perceber quais são os problemas do texto e de que forma pode ajustá-lo às etapas do gênero, à temática proposta e à expressão escrita. Um dos meios é a elaboração pelo professor de bilhetes orientadores, que, conforme Ruiz (2010) em pesquisa realizada em textos produzidos por alunos do ensino fundamental e médio, podem ser entregues aos alunos visando auxiliá-los nas sucessivas reescritas do texto.

Fuzer (2012), em um estudo sobre bilhetes orientadores elaborados por professores em formação para textos produzidos por estudantes da educação básica em edições anteriores do projeto Ateliê de Textos, identificou quatro movimentos que podem se desdobrar em passos específicos, como mostra o Quadro 1.

Movimentos	Passos
1. Reações do leitor ao texto do aluno	1.1 Estabelecimento de contato e/ou 1.2 Manifestação de opinião sobre o texto
2. Elogios à produção	2.1 Elogios ao aluno e/ou 2.2 Elogios ao texto em geral e/ou 2.3 Elogios a aspectos do texto
3. Orientações para a reescrita	3.1 Sugestões para qualificação de conteúdo e 3.2 Sugestões para ajustes na estrutura textual e expressão linguística
4. Incentivo à reescrita	4.1 Incentivo à continuação do processo e/ou 4.2 Expectativas quanto à próxima versão

Quadro 1 – Organização retórica do bilhete orientador (adaptada de FUZER, 2012).

Nesses bilhetes, além de elogios aos aspectos positivos do texto, comentários e sugestões são apresentados de acordo com sua sequência, de maneira que o aluno possa identificar onde estão os problemas e encontrar maneiras de resolvê-los. Pode-se verificar, assim, uma relação dialógica, ou polifônica nos termos de Bakhtin (1997), entre textos, instaurada pelo professor com o texto do aluno e, dessa forma, tanto aluno quanto professor podem estabelecer significados sobre as orientações para reescrita.

A seguir, são lançadas algumas formas de resposta pelos alunos a esses bilhetes, como forma de instauração do dialogismo.

Respostas aos bilhetes orientadores

Em estudo com o objetivo de verificar como produtores de textos respondem a bilhetes orientadores, Penteadó e Mesko (2006, p.71) sistematizaram três categorias de respostas: réplica, reelaboração e escamoteamento.

Para os autores, na resposta como réplica, o autor “responde diretamente ao bilhete, articulando fragmentos soltos ou usando marcadores discursivos que explicitam o diálogo com o bilhete” (PETEADO e MESKO, 2006, p.79), sem que a nova informação introduzida no texto tenha alguma relação coesiva com o texto

como um todo. Na resposta como reelaboração, o autor consegue inserir, com trechos totalmente novos, ou melhor escritos, as “sugestões e/ou indagações do bilhete, (re)construindo sua progressão temática” (p.82). Na resposta como escamoteamento, por sua vez, o aluno não adere às sugestões contidas no bilhete, mantendo-se distante do texto que está produzindo e “apagando-se como autor” (p. 86).

Em estudos realizados com as diferentes versões de um mesmo texto e seus respectivos bilhetes, oriundos do mesmo projeto sobre o qual Fuzer (2012) fez suas análises, Gerhardt *et al.* (2013) também analisaram as formas como o aluno-autor respondia aos bilhetes orientadores elaborados para as diferentes versões do texto, até que este estivesse adequado para socialização. Além das três categorias de respostas já apontadas por Penteado e Mesko (2004) – réplica, reelaboração e escamoteamento –, as pesquisadoras identificaram uma quarta categoria de resposta, que denominaram de “exclusão”, pela qual o aluno, mesmo que entenda as orientações do bilhete, exclui do seu texto a passagem com problema.

Como sugerem Fuzer e Weber (2012), verificar de que maneira alunos respondem aos bilhetes orientadores é importante para conferir, na prática, se esse recurso didático é de fato eficaz para promover a qualificação do texto em produção e, por conseguinte, para o aprendizado da escrita pelo estudante.

É importante destacar que outros recursos precisam ser aliados aos bilhetes orientadores para conduzir o processo de reescrita, como orientações orais do professor ao grupo de alunos e *feedbacks* coletivos, em que os colegas leem os textos, comentam os aspectos positivos, apontam problemas e dão sugestões para qualificar o texto.

METODOLOGIA

Universo de análise e constituição do *corpus*

Para o estudo aqui proposto foram analisados cinco textos e suas respectivas versões e quinze bilhetes orientadores providos como *feedback* individual. Os textos foram produzidos por cinco estudantes do de 8º e 9º anos de uma escola pública, que participaram da oficina de leitura e produção textual de 2013 promovida pelo projeto Ateliê de Textos, em encontros semanais de duas horas durante quatro

meses. Os bilhetes orientadores foram elaborados por uma acadêmica do sexto semestre do curso de Licenciatura em Letras da UFSM, que atuou como ministrante da oficina. Os bilhetes foram revisados e reelaborados, antes de sua entrega aos alunos, pela equipe do Ateliê de Textos⁷.

Para organizar o relato dos resultados da análise, as versões dos cinco textos são aqui referidas por códigos. A primeira versão do texto produzido por um aluno, por exemplo, é representado por um pseudônimo seguido do número 1; a segunda versão é representada pelo mesmo pseudônimo seguido do número 2; e, assim, sucessivamente, até a versão final, que é representada por um pseudônimo seguido da letra F, de final, tendo-se, como exemplo, [Aline1], [Aline2]... [AlineF]. O respectivo bilhete orientador é identificado pela letra B diante do pseudônimo mais o número da versão do texto para a qual o bilhete foi produzido, tendo-se, como exemplo, [BAline1], [BAline2]...

O *corpus* aqui analisado é, pois, constituído de textos que representam um recorte do processo de produção textual que teve como tema motivador personagens do folclore brasileiro. No momento em que a oficina foi realizada, estava em curso uma campanha do Grupo RBS (Rede Brasil Sul de telecomunicações) e da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho sobre a educação, que tinha como protagonistas os monstros Boi da cara preta, Mula-sem-cabeça, Bicho Papão, Bruxa Malvada e Diabinho. Nas propagandas veiculadas pelo Grupo RBS, esses monstros eram representados positivamente, pois “até eles” incentivavam a educação para os seus filhos. Com isso, a campanha tinha o intuito de destacar que é dever de todo e qualquer pai cuidar da educação dos filhos. Esse contexto corroborou a seleção dos personagens do folclore como tema da proposta de produção textual em uma das escolas em que o projeto Ateliê de Textos estava sendo executado.

O comando da proposta de produção textual indicava um contexto imaginário que deveria servir como plano de fundo para a produção de uma narrativa: “Imagine que os filhos dos monstros da propaganda da RBS TV foram matriculados em sua escola. Em um conto fantástico, narre o que aconteceu, como os monstros foram recebidos, se eles aprontaram muito”. Motivados por esse desafio, os alunos

⁷ Agradecemos às integrantes do Ateliê de Textos pelo apoio prestado em todas as etapas do desenvolvimento do projeto na edição de 2013: Leticia Oliveira de Lima, Angela Maria Rossi, Sabrine Weber, Rochele Perosa e Suélem Martins Dias.

escreveram a primeira versão do texto e reescreveram-no com base em orientações individuais fornecidas, principalmente, em bilhetes orientadores. Foram realizados, também, *feedbacks* coletivos, nos quais os próprios alunos leram e deram sugestões para os textos dos colegas, com a mediação da ministrante da oficina.

Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos, a ministrante elaborou um bilhete orientador para cada texto, observando os movimentos e passos propostos por Fuzer (2012). Dessa forma, nos bilhetes, havia:

- a) reações do leitor ao texto do aluno, como, por exemplo, “Querida Aline! Adorei sua história! Muito linda!” [BAline1];
- b) elogios à produção do aluno, como “Você trouxe uma bela lição de moral de que não se deve ter inveja dos outros e muito menos fazer maldades a eles por isso. Também adorei o nome da bruxinha!” [BAline1];
- c) orientações para a reescrita, como “1. Ao invés de dizer o nome da escola e da turma em que Bela malvada entrou, que tal dizer, por exemplo, como era essa escola em que ela entrou, se ela era grande, se os professores eram legais?”. [BAline1], e
- d) estímulos à reescrita, como: “Espero que essas orientações ajudem a tornar sua história ainda mais criativa e emocionante! Sei que você é concentrada e que fará isso rapinho. aguardo ansiosamente pela próxima versão!”. [BAline1]

Seguindo essa sistemática, foram elaborados quatro bilhetes orientadores para quatro alunos e três bilhetes para um aluno. Essa irregularidade no número de bilhetes orientadores se deu em função de algumas ausências dos alunos nos encontros.

Após estarem organizados conforme o propósito do gênero, com as ideias claras e a expressão linguística de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa, os textos foram digitados e compilados em uma coletânea intitulada “Contos e recontos: de leitores a escritores” (ANDRÉ *et al*, 2013), cujos exemplares foram distribuídos gratuitamente aos alunos-autores.

Procedimentos de análise

A análise do processo de escrita e reescrita com foco nas respostas dos alunos aos bilhetes orientadores foi realizada conforme estes passos:

1. leitura e análise da proposta de produção textual;
2. leitura da primeira versão do texto e do respectivo primeiro bilhete orientador e,

assim, sucessivamente, até o último bilhete e a última versão do texto⁸;

3. verificação das formas de resposta aos bilhetes orientadores de cada uma das versões dos textos e enquadramento dessas respostas nas categorias réplica, reelaboração e escamoteamento, apresentadas por Penteado e Mesko (2006), e exclusão, apresentada por Gerhardt *et al.* (2013);

4. sistematização dos resultados da análise para identificação das categorias de respostas aos bilhetes orientadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira versão produzida pelos alunos apresentou aspectos positivos, como os criativos nomes dados às personagens: “Byruky” [Mirian1] e “quatorze xiwawas” [Mirian1], por exemplo. Por outro lado, os textos apresentavam problemas no âmbito do atendimento à proposta de produção textual, do conteúdo, da organização textual e da expressão linguística.

A adequação à proposta de produção textual, dentre outros comandos, envolvia a escrita de uma narrativa com o tema folclore brasileiro, em que os filhos de alguns personagens (Mula-sem-cabeça, Bicho Papão, Bruxa e Boi da cara preta) eram matriculados na escola em que os alunos estudavam. Os estudantes inseriram os personagens em seus textos, mas não os contextualizaram como personagens do folclore. O trecho a seguir demonstra como esse critério foi tangenciado:

Estava sentada num banco que há na escola quando olho para cima vejo quatro pessoas indo direto para a direção, me dei por conta que eram alunos novos. [...] Eles não eram normais, eram diferentes, a menor usava um vestido lindo [...]. [Mirian1]

Percebe-se que foram inseridos os personagens, mas não foi informado que eles faziam parte do contexto solicitado na proposta. A fim de resolver esses e outros problemas, foram elaborados bilhetes orientadores e, a partir da análise do *corpus*, foi possível verificar que, em seus textos, os alunos responderam aos bilhetes orientadores, propostos para a reescrita dos textos, reelaborando, escamoteando, replicando (PENTEADO e MESKO, 2004) e excluindo (GERHARDT

⁸ Esse procedimento foi realizado com os cinco textos constituintes do *corpus*.

et al., 2013) as passagens consideradas problemáticas. Para exemplificar e, ao mesmo tempo, comprovar tal resultado, apresentamos excertos que evidenciam cada uma das categorias mencionadas.

A primeira versão de um dos textos apresentava o seguinte trecho, com algumas inadequações quanto ao conteúdo:

No colégio X, no 7º ano A, entrou uma colega nova, chamada Bela Malvada. A recepção dos colegas, com ela foi bom, mas teve uma menina chamada Marília que não gostou dela pelo fato de ser diferente e boa, é apesar do nome. [Aline1]

Nesse trecho, o narrador declara que Bela Malvada é diferente, mas não explica o porquê, nem apresenta características da personagem compatíveis com tal denominação. No bilhete orientador, são apresentados questionamentos que, ao serem respondidos, possibilitam a resolução da problema.

Quais são as características que deixavam Bela diferente? Lembre-se de dizer que ela é filha da Bruxa Malvada, que tem as características da mãe e que, por isso, também, talvez, os colegas tinham medo dela. [BAline1]

Na segunda versão do texto, a aluna reelabora o trecho que estava com problema, atendendo à orientação do bilhete:

Na sala de Bela Malvada, tinha uma menina que entrou um mês atrás, chamada Marília. Pelo fato de Bela ter uma berruga no nariz e ser magra, Marília não gostou dela, e pelo fato de ser filha da Bruxa Malvada. [Aline2]

Apesar de se manterem alguns problemas de estruturação frasal, a aluna soube solucionar o problema acrescentando as informações que faltavam, realizando, portanto, uma **reelaboração**.

Na primeira versão do texto de outro aluno, verificamos, logo no primeiro parágrafo, uma inadequação quanto ao sentido do uso de um grupo preposicional com função de circunstância, que determina todo o sentido temporal da história:

Na escola [...] tem muitos alunos, no dia seguinte chegou quatro alunos novos... [Lais1]

No bilhete orientador, é indicado o uso inadequado da locução “no dia seguinte”, já que, no texto, não há elemento linguístico que estabeleça relação de anterioridade. A orientação fornecida no bilhete busca ajudar o aluno a resolver esse problema:

Para poder ter um “dia seguinte”, você precisa falar sobre o “dia anterior”. Sugiro substituir por “certo dia”. [BLaís1]

Contudo, na versão seguinte, a aluna não reelabora seu texto de acordo com a orientação; pelo contrário, gera mais problemas ao subtrair o elemento “no”:

Na escola [...] tem muitos alunos, dia seguinte chegou quatro alunos novos [Laís2]

Esse é um exemplo de **escamoteamento**, em que o autor não adere às sugestões do bilhete orientador, não realizando alterações e, assim, mantendo o problema detectado.

Na primeira versão do texto produzido por outro aluno, aparece o seguinte trecho:

– Olá! Thalita e Jaqueline sou nova e não sei me entrosar bem, mas o que vocês gostam de fazer? [Raíssa1]

Verificam-se problemas quanto à pontuação indicativa de vocativo e à grafia de uma palavra (entrosar). No bilhete orientador, é dada prioridade a sugestões que dão conta do melhoramento do conteúdo do texto. De acordo com Fuzer e Weber (2012), no processo de orientação, é importante trabalhar primeiro com aspectos de conteúdo, concernentes a ideias desenvolvidas no texto; caso contrário, se o bilhete tentar resolver inicialmente os problemas linguísticos, pode ocorrer que, com a troca ou o melhoramento de uma ou mais ideias, aquele trecho que continha a inadequação linguística não apareça mais e, assim, todo o trabalho de revisão linguística terá de ser feito novamente.

Quanto a esse critério, apontamos o trecho da quarta versão de um texto:

Em um dia bem chuvoso, a mula sem cabeça foi matricular sua filha [...]. [Tati4]

No excerto, o aluno parece esquecer de escrever o nome próprio com inicial maiúscula. O bilhete orienta o estudante quanto a esse critério:

Lembre-se de que nomes próprios são escritos com inicial maiúscula! [BTati4]

A versão final apresentou uma reelaboração do problema:

Em um dia bem chuvoso, a Mula-Sem-Cabeça foi matricular sua filha, a Mulinha-Sem-Cabeça, na escola. [Tati5]

Percebe-se assim, portanto, que a adequação linguística é feita do meio para o final do processo de produção textual.

Antes do trecho do exemplo dado anteriormente ([Raíssa1]), há a informação de que Fernanda, a protagonista, não é tímida. No trecho seguinte, contudo, Fernanda aparece como uma menina tímida. Diante dessa contradição, o bilhete orientador traz a seguinte observação:

Se ela não é tímida, deve ter facilidade para se entrosar, e não dificuldade. Reveja esse trecho. [BRaíssa1]

A aluna reescreve esse trecho da seguinte forma:

Sou nova e um pouco tímida ao ponto de me esconder a última classe da sala. [Raíssa2]

Na segunda versão do texto, a autora mantém a ideia de que a personagem era tímida, mostrando que é assim mesmo ao apresentar um argumento a favor dessa situação: “sou tímida *ao ponto de me esconder a última classe da sala*”. Verificamos, assim, um exemplo de **réplica**, em que o autor responde diretamente ao bilhete orientador, sem que a informação nova tenha alguma coesão interna com texto.

A primeira versão do texto de outro aluno apresentou um trecho com incompletude de informações:

Dias passaram, e tomei coragem e fui falar com ele, perguntei seu nome, de onde era, e o porque veio para esta escola. [Tati1]

O bilhete orientador traz uma instigação sobre a falta de coragem que sentia o protagonista:

Por que antes não tinha coragem? [BTati1]

Na reescrita, o trecho aparece assim:

Dias passaram e fui falar com ele, era todo fortinho e estranho, mas em fim, perguntei seu nome, de onde era e o porquê veio para esta escola. [Tati2]

A aluna simplesmente exclui o termo que precisava ser reelaborado, provavelmente por pensar que daria muito trabalho incorporar mais informações. Esse exemplo enquadra-se, portanto, na categoria de **exclusão**.

A análise das demais versões de cada texto e o enquadramento aos tipos de repostas fornecidas aos bilhetes orientadores evidenciou os dados quantitativos expostos na Tabela 1.

Tabela 1 – Categorias de respostas aos bilhetes orientadores encontradas na amostra analisada.

Respostas	Versões		
	Segunda versão	Terceira versão	Última versão*
Reelaboração	83,5%	77,1%	98,7%
Escamoteamento	12%	19,1%	1,3%
Exclusão	3%	2,5%	0%
Réplica	1,5%	0%	0%

* Quarta versão do texto de um aluno e quinta versão de outros quatro alunos.

Como demonstrado nos exemplos, foram encontradas as quatro categorias de respostas aos bilhetes orientadores (reelaboração, escamoteamento, exclusão e réplica), com predomínio da reelaboração. Na terceira versão dos textos, não ocorreram réplicas e, nas versões finais, não ocorreram réplicas nem exclusões.

De maneira geral, o número de escamoteamentos, exclusões e réplicas vai diminuindo a cada nova reescrita, exceto a terceira reescrita, que conta com um percentual maior de escamoteamentos (19,1%) do que a versão anterior (12,1%). Além disso, o número de reelaborações também diminui se comparado com a versão anterior. Contudo, depois da orientação coletiva, realizada para a quarta reescrita, e do bilhete orientador, produzido para a quinta reescrita, os alunos viram que simplesmente escamotear o trecho problemático do texto não os livrava do problema, pois, a cada novo *feedback*, a mesma orientação era fornecida. Os alunos, aos poucos, foram compreendendo a necessidade de reelaborar o texto de modo a ficar adequado ao propósito do gênero e à linguagem escrita e, assim, poder ser publicado e lido por outros leitores.

Quanto à segunda versão do texto analisada, em comparação às demais categorias de respostas, foram mais frequentes reelaborações, que surgiram a partir das sugestões contidas no primeiro bilhete orientador fornecido pela ministrante da oficina. Justamente porque ainda havia problemas que precisavam ser resolvidos

nessa versão, foram fornecidos outros bilhetes orientadores, a fim de ajudar o aluno a qualificar sua narrativa.

A terceira versão dos textos ainda apresentava escamoteamentos e exclusões, indicando a necessidade de mais uma reescrita. Frente a esse resultado, a fim de novamente mobilizar o aluno para a reelaboração de seu texto, foi feita uma orientação coletiva, em que os próprios alunos liam o texto do colega (projetado) e, com a ajuda do professor, proviam *feedback*, identificando inicialmente aspectos positivos e, na sequência, apontando problemas e dando sugestões para qualificar o texto. Todos os textos passaram por essa mediação e interação coletiva.

Com a reescrita dos textos pela quarta vez, considerando o *feedback* coletivo, todos os textos apresentaram maior número de reelaborações. Por fim, após um último bilhete orientador, que atentou, sobretudo, a questões formais dos textos, os estudantes digitaram a última versão. A análise desses textos que serviram de respostas a esse bilhete orientador demonstrou que o número de reelaborações chegou a 98,7%, sendo o percentual de escamoteamentos quase insignificante e o de exclusões e réplicas, nulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, verificamos que os textos produzidos pelos alunos refletem respostas aos bilhetes orientadores fornecidos como *feedback* de quatro maneiras: reelaboração, escamoteamento, exclusão e réplica. A resposta predominante foi a reelaboração, seguida do escamoteamento, da exclusão e, por fim, da réplica.

Como a frequência de reelaborações foi maior em todas as versões reescritas, podemos inferir que os movimentos e passos propostos por Fuzer (2012) para organizar as informações no bilhete orientador contribuem para conduzir o processo de orientação à reescrita de textos na educação básica. Ao tomarmos o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção textual como uma interação, é possível ajudar os alunos na localização e no entendimento de quais são as informações ou estruturas problemáticas em seus textos e fornecer-lhes explicações e sugestões que os auxiliem na reelaboração desses trechos.

Apesar de, logo na segunda versão dos textos, haver uma expressiva frequência de reelaborações (86%), ainda ocorriam escamoteamentos, exclusões e réplicas, o que evidenciava que o texto precisava passar por mais orientações que o deixassem plenamente adequado à proposta de produção textual e às normas de publicação.

Na terceira versão do texto, que continha as respostas ao segundo bilhete orientador, foi identificada uma frequência menor de reelaborações (77%). O número de escamoteamentos, por sua vez, aumentou, passando de 12,1% encontrados na versão anterior para 19,2%. Esse resultado pode ser justificado, em partes, pela possibilidade de alguns alunos terem perdido a motivação para a reescrita, tendo em vista a “pressa” para concluir o trabalho. Essa situação parece estar relacionada a uma característica da pós-modernidade, que vem acompanhada de muitos recursos tecnológicos que possibilitam agilizar uma série de atividades que antes eram demoradas. Escrever um texto e reescrevê-lo é uma atividade demorada, se comparada à velocidade com que muitos jovens e adolescentes estão acostumados a desempenhar em outras atividades. Nesse sentido, Carvalho (2010) afirma que a potencialização das capacidades dos alunos pode ser promovida pelo uso das tecnologias em sala de aula, pois elas “ampliam o campo sem alterar os procedimentos formais” (p. 16).

Nesse contexto, o bilhete orientador pode ser considerado significativo recurso didático, somado a orientações coletivas do professor e dos próprios colegas, depois das quais, no contexto aqui analisado, a nova versão escrita apresentou bons resultados. Por meio dessa forma de *feedback*, problemas sobre aspectos gerais dos textos puderam ser percebidos por todos os alunos participantes da oficina e, com isso, a reescrita baseou-se em orientações sobre praticamente os mesmos aspectos, como a adequação às etapas da narrativa e ao tema dos personagens do folclore. O último bilhete orientador conduziu à produção da versão final dos textos, em que verificamos aumento das ocorrências de reelaborações e diminuição de escamoteamentos.

Desde o primeiro bilhete orientador até o último, os alunos começaram a perceber que era inútil simplesmente escamotear ou excluir uma informação problemática do texto, a fim de não precisar resolver esses problemas e tentar tornar o exercício de reescrita mais rápido, menos trabalhoso e menos cansativo. Essa compreensão do processo foi possibilitada pela reiteração de observações e

orientações que buscavam ajudar a melhorar o texto sob os aspectos rejeitados. Com isso, cabe ressaltar a importância da persistência do professor ao longo do ciclo de reescrita, pois, assim, os alunos foram percebendo que não adiantava fugir do problema, porque, em algum momento, ele precisaria ser resolvido.

A análise das formas de respostas aos bilhetes orientadores utilizadas e a verificação da proporção em que elas aparecem a cada nova versão do texto permitem-nos concluir que o texto é, de fato, um processo e que, por isso, precisa passar por várias reescritas para não só se adequar à proposta de produção textual quanto ao propósito e etapas de gênero, como também cumprir uma função social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ et al. *Contos e recontos: de leitores a escritores*. Santa Maria: UFSM, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Fontes: São Paulo, 1997.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Ministério da Educação; Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12/11/2013.

CARVALO, F. C. A. *Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

DELORS, Jacques et al. *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 1998.

FUZER, C. Ateliê de Textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. *Revista da Anpoll*, n. 37, p. 56-79, Florianópolis, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/772/764>. Acesso em: 09 jul. 2016.

_____. *Ateliê de Textos: práticas orientadoras no processo de produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional*. Projeto de ensino e extensão Registro GAP/CAL nº 040190. Santa Maria: CAL, UFSM, 2015.

_____. *Ateliê de Textos: práticas orientadoras no processo de produção e avaliação de textos na perspectiva textual-interativa*. Projeto de ensino e extensão Registro GAP/CAL nº 029622. Santa Maria: CAL, UFSM, 2011.

_____. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras*, Santa Maria, RS, n. 44, 2012. p.213-245.

_____; WEBER, T. *Um passo de cada vez*. A (re)escrita em resposta a 'feedbacks' no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, n. 13, 2012. p. 36-60.

GERHARDT, C.; LIMA, L.; ROSSI, A.; WEBER, S. *Categorização de respostas a bilhetes orientadores na produção textual*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 13, Santa Maria, RS, Brasil, 2013. (não publicado).

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Arnold, 2004.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed., London: Arnold, 1994.

_____; MATTHIESSEN, C.M.I.M. *An Introduction to Functional Grammar*. 3. ed., London: Arnold, 2004.

_____; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.

MILLER, C. R. *Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre*. In: Aviva Freedman & Peter Medway. *Genre and New Rhetoric*. London, Taylor & Francis, p.67-78, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de Avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Dez. 2012, v.13, no 38, p.252-264. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300004>. Acesso em: 23 jul. 2016.

PENTEADO, A. E. A.; MESKO, W. S. Como se responde a um bilhete? *Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita*. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn – Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox, 2012.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, D. A. *Produção textual e revisão textual*. Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRIBBLE, C. (1996). *Writing*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.