



A REVERSIBILIDADE NO TEXTO ESCRITO: UM ESTUDO DE CASO DA ESCRITA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)

Milene Bazarim¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da análise de um *corpus* constituído por textos de diferentes gêneros, que contemplam a escrita de uma professora de LP de 1990 a 2007. A análise teve como foco os procedimentos utilizados e as transformações efetivadas em diferentes versões dos textos. Trata-se de um estudo de caso filiado ao campo aplicado dos estudos de linguagem informado, principalmente, pela concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita; de escrita como trabalho; de texto não como um produto, mas como um processo que sempre pode ser continuado e de reversibilidade como um processo de transformação operado pelo produtor no seu próprio texto através de refacções e reescritas. Os resultados apontam que as refacções são mais frequentes que as reescritas e que as transformações linguístico-discursivas foram realizadas nos textos através de três operações: substituição, inclusão e supressão, evidenciando a preocupação do sujeito com a legibilidade e com efeitos de sentido do seu texto. Tais resultados se tornam relevantes tendo em vista que permitem compreender, ou pelo menos não obscurecer, que os usos e as práticas de ensino-aprendizagem da escrita mobilizados pelos professores de LP sofreriam influência não só dos conhecimentos específicos da licenciatura, mas também das experiências com a escrita na escolarização básica e em contextos não escolares.

PALAVRAS-CHAVE: reversibilidade, texto, refacção, reescrita, letramento do professor.

ABSTRACT

The aim of this paper is to present the results from an analysis of a corpus constituted from texts of different genres, which contemplate along the writing from a LP teacher between 1990 and 2007. The analysis focused on the procedures used and the changes effected in different versions the texts. This is a case study affiliated with the applied field of language studies informed, mainly, by the design of literacy as a set of social practices situated in the reading and writing use; of writing as work; of text not as a product, but as a process that always can be continued

1 Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. milene_bazarim@yahoo.com.br

and reversed as a transformation process which is operated by the producer in his own text through remake and rewritten. The results show that the remake are more frequent than the rewrites and the linguistic-discursive changes were made in the texts through three operations: substitution, addition and supression, showing the concern of the subject with the legibility and meaning effects of your text. These results become relevant in order to allow us to understand, or at least not discount, that uses and writing teaching and learning practices mobilized by LP teachers would suffer influence not only from the specific knowledge from the graduation, but also from the experiences with written in basic schooling and non-school contexts.

KEYWORDS: reversibility, text, remake, rewrite, teacher literacy.

Introdução

Que tipo de relação um sujeito teve que desenvolver com a escrita para, ao se tornar professor de LP, escrever não só as cartas para seus alunos², mas também sequências didáticas³, projetos, relatórios, ofícios, atas etc.? Quais as principais características textuais e discursivas da escrita desse sujeito tendo em vista uma perspectiva longitudinal? Que elementos na história de vida desse sujeito apontam para a construção de uma relação de familiaridade com a escrita de diversos gêneros? Como a sua facilidade em transitar por diversos gêneros, logo por diversas esferas e diversos papéis interacionais, impacta na sua prática profissional?

Esses são alguns dos questionamentos nos quais se baseiam as reflexões que venho realizando como pesquisadora, desde a minha especialização (BAZARIM, 2005; 2006; 2006a; 2008; 2009), e, como professora, desde os meus primeiros momentos em sala de aula (2000).

Neste artigo, no entanto, o meu objetivo é apresentar apenas os resultados de análises das refações e reescritas dos textos de um sujeito, que se tornou professor de Língua Portuguesa, a partir da análise de 68 textos que fazem parte de um *corpus* constituído por 283 textos de diferentes gêneros. O foco são as transformações linguístico-discursivas realizadas nos textos através de três operações: substituição, inclusão e supressão, as quais evidenciam a preocupação do sujeito com a legibilidade e com efeitos de sentido do seu texto.

Assim como em Abaurre & Fiad & Mayrink-Sabinson (1997), Buin (2006) e Gonçalves & Bazarim (2013), neste trabalho, refacção se refere a toda mudança/reestruturação/adequação do texto feita pelo próprio autor sem qualquer tipo de intervenção objetiva de um mediador, é, portanto, uma alteração automotivada; já a reescrita contempla toda mudança feita no texto a partir da intervenção de outro(s). Assim, retomando o que foi apontado também em Gonçalves & Bazarim (2013), a escrita é concebida como um processo contínuo e complexo e o texto como provisório, estando sempre sujeito tanto a refações quanto a reescritas.

Apesar de os papéis de professora e pesquisadora serem por mim desempenhados, pois uma parte dos registros foi gerada através da pesquisa-ação, faço, neste artigo, a opção de me referir a mim mesma, enquanto professora, como “a professora” ou simplesmente M. Sem falsas expectativas sobre a “neutralidade” e “objetividade” da pesquisa, essa foi a melhor opção encontrada, até momento, para garantir a legibilidade do texto.

2 Ver Bazarim (2006a).

3 Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), entendo Sequência Didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

As análises apresentadas neste artigo são informadas, principalmente, pela concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas de uso da leitura e da escrita (KLEIMAN, 1995; TINOCO, 2003; OLIVEIRA; KLEIMAN 2008), de escrita como trabalho e de texto não como um produto, mas como um processo que sempre pode ser continuado (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991; KOCH, 2001, 2004).

Após esta introdução, apresento as características metodológicas da pesquisa, posteriormente há uma breve (re)visita ao percurso histórico da linguística textual e do conceito de texto. Os resultados da análise das refacções e reescritas são apresentados na seção seguinte. Finalizando o artigo, algumas considerações sobre os resultados e apontamentos sobre os caminhos a serem percorridos pela pesquisa.

(Re)Contextualizando a pesquisa

Após realizar um trabalho de pesquisa baseado na análise documental do caderno de um aluno no início do processo de aprendizagem da escrita (BAZARIM, 2005; 2008b), o meu contato com as pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Aplicada (LA), aliado ao meu retorno à sala de aula como professora efetiva de LP da rede pública, fez surgir a possibilidade de constituir um *corpus* de pesquisa com registros gerados na minha sala de aula.

O objetivo da pesquisa até aquele momento era identificar os significados da inovação⁴ nas aulas de LP e seus impactos no letramento escolar dos alunos. Como a retroação é um movimento esperado nas pesquisas em LA, a partir do segundo semestre de 2010, surgiu a possibilidade de uma mudança na pesquisa e o foco passou a ser o meu próprio processo de letramento e seus impactos na minha prática profissional de professora de LP.

Ainda que o foco seja o processo de letramento e os textos sejam objeto de análise, como legitimar uma pesquisa acadêmica em que os papéis de “pesquisador” e “pesquisado” são exercidos pelo mesmo sujeito?

Essa transgressão aos “modelos tradicionais” de pesquisa científica só é possível ao se aderir ao campo de investigação da LA e a uma concepção de LA transgressiva, “[uma LA] como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.” (Pennycook, 2006, p.68). Uma LA transgressiva consiste em um modo de pensar e fazer sempre problematizador e na construção de objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos (mesmo que isso soe como redundância).

Nessa concepção, há a consciência de que os objetos de pesquisa não são pré-existentes, eles são sempre o resultado de uma construção, a qual está inteiramente relacionada não só às opções teórico-metodológicas de cada pesquisador, mas também às suas crenças e valores acerca do que é objeto de investigação. Assim, um determinado objeto de pesquisa é apenas *um* entre *vários* possíveis.

4 Estou aderindo à concepção de inovação como um movimento constante, no sentido de transformação, que mantém uma relação de interdependência com os contextos em que foi inserida. Sendo um elemento de um processo complexo, a inovação é dinâmica, deixando de existir quando não pode ser mais re-criada (SIGNORINI, 2007).

Nesta pesquisa, a transdisciplinaridade, uma característica dos trabalhos em LA, também se faz necessária no campo metodológico e a triangulação⁵ é um procedimento utilizado para a construção de um objeto de pesquisa cuja complexidade já se apresenta no necessário cruzamento de diferentes metodologias: etnografia, pesquisa-ação e estudo de caso.

Em geral, nas pesquisas em LA, pode ser gerada e/ou coletada⁶ uma grande diversidade de registros⁷. No caso desta pesquisa, todos os registros, a partir de 2004, foram gerados através da pesquisa-ação, compreendendo principalmente a escrita de M. como professora na esfera escolar. Há também quatro relatos orais sobre a história da escrita de M., os quais foram gerados no segundo semestre de 2010. Os registros coletados em 2010, no entanto, contemplam a escrita de M., sobretudo como aluna da escola básica, desde 1990.

Mesmo sendo considerada por alguns um elemento dificultador, é tal diversidade de registros que dá credibilidade às pesquisas que, assim como esta, seguem o paradigma qualitativo e utilizam elementos de metodologias como a pesquisa-ação, a etnografia e o estudo de caso.

Dado que a LA procura construir objetos de pesquisa cuja natureza é multifacetada e complexa, não é seguido um percurso de investigação que obedeça a um “programa fixo pré-montado”, mas sim um “plano” sempre orientado para as “regularidades locais” e para as “relações moventes” (SIGNORINI, 1998, p.102-103). O objetivo é manter a “especificidade”, o “novo” e o “complexo⁸” como elementos constituintes do objeto selecionado.

(Re)Visitando o percurso histórico da linguística textual e de seus principais conceitos

Neste artigo, o texto é compreendido em sua dimensão processual e não com um produto. Tendo em vista a importância do conceito de texto nas análises, faz-se necessária uma (re)visita à história da linguística textual a fim de se compreender as transformações pelas quais esse conceito passou até que se chegasse a concepção que foi adotada neste trabalho.

O termo Linguística de Texto foi empregado pela primeira vez há cerca de 30 anos, por Harald Weinrich, autor alemão que postula ser toda a Linguística, necessariamente, uma Linguística de Texto. Apesar de ter surgido de forma independente em vários países, com propostas teóricas diferentes, é possível distinguir três momentos. Não há como estabelecer uma cronologia exata,

5 Triangulação, segundo Cançado (2004) é a análise de registros de diferentes naturezas a fim de identificar elementos que confirmem ou refutem determinadas hipóteses. Tal procedimento é necessário quando se tem intenção de construir um objeto de pesquisa que, nos termos propostos por Signorini (1998, p. 103), “rompa com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes”.

6 A diferença entre gerar e/ou coletar um registro está inteiramente relacionada ao grau de participação do pesquisador no que está usado para o estudo. Assim, é possível falar em coleta de registros se a única interferência do pesquisador residir no fato de que ele seleciona, dentro daquilo que já existe, o que lhe poderá ser útil. Já a geração de registros, ocorre quando aquilo a ser estudado não existiria sem a participação do pesquisador.

7 Registro é tudo que o pesquisador gera ou coleta a respeito da situação a ser estudada; já o dado é resultado da análise (portanto de seleção, de categorização e, conseqüentemente, de reduções). Logo, nem tudo que é registro se transforma em dado; ou ainda, os mesmos registros podem se tornar diferentes dados.

8 Neste trabalho, o termo complexo assume o mesmo sentido proposto por Morin (2002, p. 16) “o que está tecido em conjunto”. A palavra complexidade, que aparece em várias ocasiões neste projeto, não é utilizada em seu sentido comum, referindo-se à complicação ou confusão, mas sim como um macroconceito que traz em seu bojo a tolerância às incertezas, às indeterminações e aos fenômenos aleatórios (MORIN, 2007, p. 8). Ao, se utilizar desse termo, ressalta que “é preciso aceitar certa imprecisão e uma imprecisão não apenas nos fenômenos, mas também nos conceitos.” (MORIN, 2007, p. 36).

antes, é possível dizer que houve uma gradual ampliação do objeto de análise, bem como um afastamento progressivo da Linguística Estrutural de Saussure (BENTES, 2001, p. 246).

O primeiro momento é caracterizado pelo interesse na “análise transfrástica”, a qual procurava explicar os fenômenos não contemplados pelas teorias sintáticas e semânticas que se limitavam à frase. O segundo momento, resultado da empolgação causada pela gramática gerativa, foi marcado pelo estudo da competência textual do falante, gerando as “gramáticas textuais”, as quais teriam surgido para refletir sobre os fenômenos linguísticos que não poderiam ser explicados através da gramática do enunciado. Tais gramáticas textuais foram bastante influenciadas pela perspectiva gerativista, pois elas consideravam o texto um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua. Permanecia, portanto, a hipótese de que o texto era um sistema uniforme, estável e abstrato, ou seja, uma unidade teórica formalmente construída em oposição ao discurso, que era considerado funcional, comunicativo e intersubjetivamente construído.

Esse projeto, um tanto quanto ambicioso não alcançou todos os seus objetivos. Muitas questões não conseguiram ser explicadas, não foi possível estabelecer um modelo teórico que garantisse tratamento homogêneo aos fenômenos pesquisados. Por conta disso, houve uma mudança de foco, os pesquisadores abandonaram o tratamento formal e exaustivo que davam ao “texto”, passando a elaborar uma “teoria de texto” que investiga a constituição, funcionamento, produção e compreensão dos textos em uso.

A elaboração dessa “teoria do texto” é o que caracteriza o terceiro momento, no qual o texto passa a ser entendido como um processo, “resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas” (BENTES, 2001, p. 247). É dada muita importância à investigação do contexto, que é entendido como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos. A noção de textualidade impera a partir da década de setenta.

Desde as origens da Linguística Textual até os dias atuais, o texto foi concebido de diferentes formas: como unidade linguística superior à frase; sucessão ou combinação de frases; cadeia de pronominalizações ininterruptas; cadeia de isotopias; complexo de proposições semânticas (KOCH, 1997, p. 21). Dessa forma, se não é qualquer conjunto de palavras que produz uma frase, um conjunto de frases também não produz um texto (CHAROLLES, 1988). O texto seria, portanto

uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 1999, p. 8)

Seguindo essa postura, é possível que se caracterize o texto, oral ou escrito, como uma “unidade comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos” (COSTA VAL, 1999, p. 3), os quais devem ser dotados de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Assim, um texto bem formado teria que atender a três aspectos: o pragmático, relacionado a sua atuação informacional e comunicativa; o semântico-conceitual, relacionado à coerência; formal, relacionado à coesão. A coesão e a coerência, bem

como os fatores pragmáticos – intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade – são responsáveis pela textualidade, um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto” (COSTA VAL, 1999, p. 5).

Recentemente, conforme Marcuschi (2008, p. 97), seria mais adequado falarmos em critérios de textualidades, pois esses não teriam uma função prescrita nem normativa. Tais critérios não são excludentes e, sendo o texto uma unidade de sentido e não uma unidade linguística, alguns critérios podem não ser encontrados em alguns textos, sem que a textualidade seja afetada. Da mesma forma, as fronteiras entre alguns critérios são fluídas, movediças e pouco transparentes.

O desenvolvimento das investigações na área de cognição, as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, as estratégias sociocognitivas e interacionais envolvidas na produção e compreensão, entre muitas outras, passaram a ocupar o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo da Linguística Textual (KOCH, 2001; 2004).

Além da ênfase que se vem dando aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva – que envolvem, evidentemente, a referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio etc.; o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita; e o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sob outras luzes, isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se hoje um terreno extremamente promissor (KOCH, 2001).

Ainda segundo Koch (2001), a questão da referenciação textual, por exemplo, vem sendo objeto de pesquisa de um grupo de autores franco-suíços entre eles Mondada e D. Dubois os quais concebem a referenciação como uma atividade discursiva. Esses autores têm se dedicado a questões como a criação dos “objetos-de-discurso”, a anáfora associativa, sua conceitualização e sua abrangência, as operações de nominalização e suas funções, entre várias outras com elas de alguma forma relacionadas.

Nesse sentido, o estudo das operações referenciais passou a aderir a uma visão não referencial da língua e da linguagem, aceitando, com isso, a instabilidade da relação entre as palavras e as coisas, bem como assumindo que a formação de categorias depende das nossas capacidades perceptuais e motoras. Referenciação “é aquilo que designamos, representamos, sugerimos, quando usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial” (KOCH, 2004, p. 57). Essas entidades designadas não são vistas como objetos-do-mundo, mas sim como objetos-de-discurso.

Os objetos-de-discurso, por sua vez, não são entidades que se relacionam especularmente com os objetos do mundo, mas sim são interativa e discursivamente construídos pelos participantes da interação. Portanto, os objetos-de-discurso são delimitados, desenvolvidos e transformados no/pelo discurso; eles não preexistem e não possuem uma estrutura fixa, mas sim emergem e são progressivamente elaborados dentro da dinâmica discursiva. Em outras palavras, os objetos-de-discurso não discretizam um objeto autônomo e externo às práticas de linguagem (MONDADA, 2001, p. 9).

A reversibilidade no texto escrito

Com base em análise do *corpus* constituído, foi possível descobrir algumas características gerais da escrita de M., bem como identificar as concepções de escrita a que tais características estão vinculadas. São três essas características: responsividade, reflexividade e reversibilidade. Ao contrário do que se possa imaginar, essas características, que se referem à linguagem e não apenas à escrita nem ao texto, não são excludentes; por isso, em um mesmo texto, as três podem ser encontradas. Trata-se, portanto, de uma opção analítica apresentá-las separadamente.

A responsividade está relacionada ao aspecto dialógico da linguagem no sentido bakhtiniano. No caso da escrita de M., ela materializa e dá visibilidade a uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 90-136). A reflexividade está relacionada não somente a aspectos metalinguísticos, mas ao fato de M. usar a escrita como um meio para apresentar, desde a infância, as suas opiniões a respeito de temas diversos da vida cotidiana.

Já a reversibilidade pode ser entendida como

um movimento que indica claramente que o produtor do texto, motivado [ou não] pela participação do outro no evento de análise e comentário de seu texto em processo de aperfeiçoamento, *passa a assumir uma outra perspectiva sobre sua própria produção. Assim, toma o lugar do crítico, vê o texto com distanciamento e participa do diálogo com contribuições como: releituras, sumarizações, clarificação, julgamento, sugestão e teste de transformação e aperfeiçoamento.* [grifo meu] (GARCEZ, 1998, p.139-140)

Devido a esse distanciamento, é comum encontrar no *corpus* várias versões do mesmo texto. As refações – quando M. assume de forma espontânea a posição de revisor do próprio texto nele fazendo alterações – são mais comuns que as reescritas – quando a necessidade de uma nova versão do texto, bem como as alterações sugeridas são provocadas por um mediador. Há, no *corpus*, 20 gêneros refeitos e/ou reescritos, resultando em 68 textos. Isso significa que alguns gêneros tiveram várias versões. O mais recorrente são duas, no entanto há 10 versões da dissertação de mestrado.

A reversibilidade é uma característica que se baseia na concepção de escrita como trabalho e de texto não como um produto, mas como um processo que sempre pode ser continuado (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 59). As mudanças realizadas nos textos, conforme Fiad; Mayrink-Sabinson (1991, p.59), “não são de natureza superficial, remetem geralmente a uma maior clareza e organização do texto ou a maior adequação ao tipo de texto exigido”. Tais modificações também são realizadas tendo em vista o interlocutor, o contexto de produção e a função.

Ainda conforme Fiad; Mayrink-Sabinson (1991, p.59), as transformações realizadas no texto são feitas basicamente através de três operações: substituição, inclusão e supressão.

Nos exemplos, a seguir, apresento as duas primeiras versões de uma dissertação produzida, em sala de aula, por M. no Ensino Médio.

<i>Exemplo 01</i>	<i>Exemplo 02</i>
<p>O jovem brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> - indeciso - explorado - sem ideias - se vira como pode - manipulado - exibicionista - sem personalidade própria <p style="text-align: center;">SEM CULTURA</p> <p style="text-align: center;">ALIENADO</p> <p style="text-align: center;">Jovem</p> <p>A realidade que nos circunda ainda parece imperceptível a uma juventude de visão limitada se tornando um alvo fácil da manipulação</p> <p>O que dizer, quando já não se tem ideais, assim é o jovem do Brasil, luta, reivindica, pra quê? Para este o mínimo já é garantido e o que resta: - não tem importância, é dispensável</p> <p>Sua curtidão, uma música em inglês, o tênis importado, o relógio... Veja bem, é legal</p>	<p>Afinal, o que dizer do jovem atual já que não só a visão a visão e a interpretação da realidade lhe parece algo tão longínquo. Hoje ele vive a situação apenas a vive</p> <p>O seu mundo é algo egoísta e mesquinho, vive-se em função de modismos e consumismo, perdeu-se os grandes ideais. Já não há grandes conflitos que resultariam em grandes conquistas, afinal encontraram um mundo pronto, o que não quer dizer que ele não possa ser melhorado. Se o essencial é garantido, o que reivindicar sobra é muita curtidão, rock in roll, drogas e prostituição</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode diante de exploração causada por uma sociedade da controversia, ele vê com perplexidade</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode, diante da exploração causada por uma sociedade da controversia ele vê com perplexidade.</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão, iniciativa</p> <p>Chegamos então ao perfil de um jovem carente e indiferente, egocêntrico e cômodo</p> <p>Então, chegamos a conclusão que</p> <p>Então, o jovem vive o seu mundo alinadamente sofre de carência porém permanece indiferente.</p> <p>O futuro ele deixa para amanhã</p> <p>A cultura é algo desprezível, desnecessário</p> <p>Não questiona porque não tem e nem intenciona o conhecimento e o futuro ele deixa para amanhã</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 1996.

Antes de iniciar o texto, uma dissertação⁹, M. faz um esquema onde são listadas expressões predicativas que categorizam os jovens brasileiros. Essas categorizações são utilizadas como proces-

⁹ Não foi localizada a consigna da produção textual. No entanto, há a versão final com a correção do professor.

referenciais que atuam na construção de “jovens brasileiros” como um objeto-de-discurso.

Conforme já mencionado na seção anterior, a categorização é entendida como uma atividade referencial à qual, dada a sua natureza discursiva, é associada uma visão não referencial da língua e da linguagem, que aceita a instabilidade da relação entre as palavras e as coisas (MONDADA; DUBOIS, 2003). Essas entidades designadas não são vistas como objetos-do-mundo, mas sim como objetos-de-discurso.

Quando se trata da produção de texto, tal interação se dá entre o produtor e os leitores para os quais o escritor projeta seu texto. Ao analisar a construção dos “jovens brasileiros” como objeto-de-discurso, prevalece a ideia de que os objetos-de-discurso são delimitados, desenvolvidos e transformados no/pelo discurso; eles não preexistem e não possuem uma estrutura fixa, mas sim emergem e são progressivamente elaborados dentro da dinâmica discursiva nas diversas versões da dissertação escritas por M.

Assim, dadas as expressões predicativas listadas na primeira versão, exemplo 01, é possível perceber que M. no seu texto quer evidenciar uma apreciação valorativa negativa em relação ao jovem brasileiro. De um lado, têm-se “indeciso”, “sem idéias”, “manipulado”, “exibicionista”, “sem personalidade”, “sem cultura”, “alienado” expressões claramente depreciativas. De outro, “explorado” e “se vira como pode”, que, apesar da aparente intenção de atenuar a apreciação negativa, mantém o posicionamento de M. acerca da juventude brasileira.

O exemplo 02 não recupera praticamente nada do texto anterior. No entanto, os possíveis significados associados às expressões predicativas apresentadas na primeira versão são retextualizados e a essas expressões somam-se outras tais como “egoísta”, “mesquinho”, “carente”, “indiferente”, “egocêntrico” e “cômodo”.

Das expressões predicativas listadas na primeira versão, “exibicionista” e “indeciso” não são retomadas na segunda. O trecho “Hoje ele vive a situ situação apenas a vive”, por exemplo, devido ao uso do modalizador “apenas”, mantém um estreito laço com o campo semântico da expressão predicativa “manipulado”. A esse jovem, que não interfere na situação em que vive, também pode ser associada a expressão “sem personalidade própria”.

Após a questão “E o outro lado?”, o que se esperava era uma categorização que, se não se opusesse, pelo menos atenuasse a apreciação valorativa depreciativa até então encontrada. Essa expectativa, no entanto, é parcialmente frustrada com o trecho “Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias.” Apesar de prevalecer na conclusão a ideia do jovem como um alienado, nesse trecho M. mostra que ele reconhece a sua situação de exploração, mas que não consegue reagir para mudá-la.

Nessas duas primeiras versões é possível perceber que M. não segue o modelo canônico de dissertação que lhe fora apresentado no Ensino Fundamental e que no Ensino Médio está registrado no caderno, conforme exemplo a seguir.

Exemplo 03

Quanto ao desenvolvimento de uma ideia (tema) a partir da apresentação e desenvolvimento de argumentos utilizando de linguagem formal, o autor é imparcial.

Esquema

INTRODUÇÃO { 1º. parágrafo – aborda-se o tema e apresenta-se os argumentos de forma geral (s/detalhes)

DESENVOLVIMENTO { 2º. parágrafo desenvolve-se cada argumento
3º. parágrafo de forma clara e objetiva
4º. parágrafo devendo cada argumento desenvolvido estar contido num respectivo parágrafo

CONCLUSÃO { 4º. parágrafo – retoma-se o tema (em caráter geral), concluindo-se a ideia proposta, de acordo com o desenvolvimento do assunto (sugestão ou solução)

NOTA: Numa dissertação JAMAIS usar gírias ou palavras chulas, geralmente o autor mostra imparcial e defende a ideia de vários, digo usando vários pontos de vista, por isso a dissertação deve estar na 2ª. pessoa do plural (nós)

Dissertação – desenvolvimento de uma ideia (tema) a través da apresentação e desenvolvimento de argumentos. Utilizando-se de linguagem formal, o autor é imparcial

Esquema

INTRODUÇÃO { 1º. parágrafo – aborda-se o tema e apresenta-se os argumentos de forma geral (s/detalhes)

DESENVOLVIMENTO { 2º. parágrafo desenvolve-se cada argumento
3º. parágrafo de forma clara e objetiva
4º. parágrafo devendo cada argumento desenvolvido estar contido num respectivo parágrafo

CONCLUSÃO { 4º. parágrafo – retoma-se o tema (em caráter geral), concluindo-se a ideia proposta, de acordo com o desenvolvimento do assunto (sugestão ou solução)

NOTA: Numa dissertação JAMAIS usar gírias ou palavras chulas, geralmente o autor mostra imparcial e defende a ideia de vários, digo usando vários pontos de vista, por isso a dissertação deve estar na 2ª. pessoa do plural (nós)

Fonte: Arquivo pessoal, 1996.

Ao contrário do que propõe o modelo, já na introdução M. não só aborda o tema de forma geral, mas, sem qualquer preocupação com a imparcialidade, apresenta seu ponto de vista sobre um jovem que não reflete, que não se revolta, conformando-se com aquilo que (não) tem.

É polêmico o uso do “Afinal” no início do texto. Muito mais do que uma conclusão antecipada e, portanto, inadequada na introdução, segundo o exemplo 03, marca a relação que M. está tentando estabelecer entre o que ela tem a dizer e o discurso já construído a respeito do jovem brasileiro; de certa forma, marca a continuidade de uma cadeia enunciativa em constante movimento.

Nos parágrafos seguintes, como já foi comentado, através de expressões predicativas ou de retextualizações que a elas remetem, o jovem brasileiro é construído como um objeto-de-discurso. Essa construção é marcada por uma apreciação valorativa eminentemente negativa, a qual é ressaltada na conclusão “Então, o jovem *vive o seu mundo alinedamente sofre de carência* porém *permanece indiferente*. O futuro ele deixa para amanhã A cultura é algo desprezível, desnecessário *Não questiona* porque não tem e nem intenciona o conhecimento e o futuro ele deixa para amanhã”. No final, além da carência, é ressaltada a referência à expressão “alienado” (*vive o seu mundo alinedamente, permanece indiferente*); “sem personalidade própria” (*permanece indiferente*), “manipulado” (*Não questiona*) que foram listadas na primeira versão.

Como pode ser observado, a primeira versão da dissertação estava em uma forma embrionária, algo parecido com a esquematização das ideias que seriam desenvolvidas no texto. Assim, comparando-se a primeira e a segunda versão, têm-se apenas duas operações: supressão e inclusão. Percebe-se que aquilo que estava apenas delineado na primeira versão, devido ao movimento de reversibilidade, começa a tomar forma na segunda.

As operações de substituição, inclusão e supressão não são utilizadas apenas de uma versão do texto para outro, conforme exemplo abaixo, dentro do próprio texto, trechos são refeitos.

<i>Exemplo 04</i>	
<p>E o outro lado? Este faz o que pode <u>olha com perplexidade sua própria,</u> diante da exploração causada por uma <u>engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias.</u> Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão, iniciativa sociedade da controvérsia ele vê com perplexidade.</p>	<p>Trecho 1</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode diante de exploração causada por uma sociedade da controvérsia, ele vê com perplexidade.</p> <p>Trecho 2</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão, iniciativa</p>

Legenda: xx mantido do texto original, xx sublinhado = inclusão, ~~xx cortado ao meio~~ = supressão.

Ao observar os trechos percebe-se que, através da inclusão de “olha com perplexidade sua própria [exploração]”, há uma tentativa de expansão da ideia de que as iniciativas dos jovens também são cerceadas por uma sociedade que os explora. Essa sociedade é categorizada como “já desgastada por tantas controvérsias” e ela seria responsável pela inserção do jovem “na miséria do submundo”. Com isso, M. amenizaria as críticas feitas anteriormente, as quais colocam o jovem como alienado. Na refacção, no entanto, M. acaba trazendo à tona novamente uma apreciação valorativa negativa do jovem ao atribuir a ele a falta de personalidade, de poder de decisão e iniciativa.

Mas o texto não para na segunda versão, segue até a quinta¹⁰, que foi corrigida pelo professor e devolvida a M. Abaixo, a comparação entre a segunda e a quinta versão.

¹⁰ Nessa produção, M. recebeu a nota B (a máxima é A) e o seguinte comentário do professor “MUITO BOA ARGUMENTAÇÃO. PODERIA TER-SE APROFUNDADO UM POUCO MAIS NO ASSUNTO”. Não lhe foi sugerida a reescrita.

<i>Exemplo 05 – segunda versão da dissertação</i>	<i>Exemplo 06 - comparação entre o texto 05 e 07 (a seguir)</i>
<p>Afinal, o que dizer do jovem atual já que não só a visão a visão e a interpretação da realidade lhe parece algo tão longiuquo. Hoje ele vive a situ situação apenas a vive</p> <p>O seu mundo é algo egoísta e mesquinho, vive-se em função de modismos e consumismo, perdeu-se os grandes ideais. Já não há grandes conflitos que resultariam em grandes conquistas, afinal encontraram um mundo pronto, o que não quer dizer que ele não possa ser melhorado. Se o essencial é garantido, o que reividicar sobra é muita curtição, rock in roll, drogas e prostituição</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode diante de exploração causada pr uma sociedade da controversia, ele vê com perplexidade</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode, diante da exploração causada por um sociedade da controversia ele vê com perplexidade.</p> <p>E o outro lado? Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão, iniciativa</p> <p>Chegamos então ao perfil de um jovem carente e indiferente, egocentrico e cômodo</p> <p>Então, chegamos a conclusão que</p> <p>Então, o jovem vive o seu muito alinedamente sobre de carência porém permanece indiferente.</p> <p>O futuro ele deixa para amanhã</p> <p>A cultura é algo desprezível, desnecessário</p> <p>Não questiona porque não tem e nem intenciona o conhecimento e o futuro ele deixa para amanhã</p>	<p style="text-align: center;"><u>O Jovem brasileiro</u></p> <p>Afinal, o que dizer do jovem atual <u>quando enxergar e interpretará</u> que não só a <u>visão a visão e a interpretação da realidade que o circunda</u> lhe parece algo tão <u>distante longiuquo</u>. Hoje ele <u>não cria situações</u> vive a <u>situ situação</u> apenas <u>de adapta a elas vive</u></p> <p>O seu mundo é <u>algo egoísta e mesquinho, perderam-se em função de modismos e consumismo, perdeu-se os grandes ideais. Não há</u> grandes <u>conflitos que resultariam em grandes conquistas, afinal</u> <u>lhes foi dado</u> <u>encontraram</u> um mundo pronto, o que não <u>deveria ser motivo para comodismo, pois não há realidade tão perfeita</u> <u>que quer dizer que ele não possa ser melhorada. Já que melhorado. Se o essencial</u> <u>lhe é garantido, o restante</u> <u>que reividicar sobra é puramente curtição, sexo, rock in roll, drogas e "rock and roll" prostituição</u></p> <p>E o outro lado? Este tenta fazer <u>o que pode! É facilmente manipulado, mas diante de exploração causada pr uma sociedade da controversia, ele vê com perplexidade</u></p> <p><u>E o outro lado? Este faz o que pode, diante da exploração causada por um sociedade da controversia ele vê com perplexidade.</u></p> <p><u>E o outro lado? Este faz o que pode olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo e algumas vezes até vivendo a miséria do submundo e da miséria. E mesmo diante de tanta sujeira, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, poder de decisão e iniciativa.</u></p> <p><u>Chegamos então ao perfil de um jovem carente e indiferente, egocentrico e cômodo</u></p> <p><u>Então, chegamos a conclusão que</u></p> <p><u>Então, o jovem brasileiro sobrevive alienadamente</u> <u>vive o seu próprio mundo, sofre com a muito alinedamente sobre de carência, porém permanece indiferente.</u></p> <p><u>O futuro ele deixa para amanhã</u></p> <p><u>A cultura é algo desprezível, desnecessário</u></p> <p><u>Não questiona, despreza, mesmo porque não tem e nem intenciona ter o conhecimento. E o futuro, ele deixa para amanhã.</u></p>

Legenda: xx mantido do texto original, xx sublinhado = inclusão, xx cortado ao meio = supressão.

Fonte: Arquivo pessoal, 1996.

*Exemplo 07- versão final da dissertação***O Jovem brasileiro**

Afinal o que dizer do jovem atual quando enxergar e interpretar a realidade que o circunda lhe parece algo tão distante. Hoje ele não cria situações apenas se adapta a elas.

O seu mundo é egoísta e mesquinho, perderam-se os grandes ideais. Não há grandes conquistas, afinal lhes foi dado um mundo pronto, o que não deveria ser motivo para comodismo, pois não há realidade tão perfeita que não possa ser melhorada. Já que o essencial lhe é garantido o restante é pura curtição, sexo, drogas e “rock and roll”

E o outro lado? Este tenta fazer o que pode! É facilmente manipulado, mas olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias. Estando cada vez mais próximo do submundo e da miséria, este jovem sobrevive, a sua falta de personalidade, decisão e iniciativa.

Então, o jovem brasileiro sobrevive alienadamente o seu próprio mundo, sofre com a carência, porém permanece indiferente. Não questiona, despreza, mesmo porque não tem nem intenciona ter conhecimento. E o futuro, ele deixa para amanhã.

Fonte: Arquivo pessoal, 1996.

Na comparação entre a segunda e a última versão do texto, verifica-se que houve 31 inclusões e 31 supressões. Tais operações não são feitas mecanicamente para substituir uma palavra incorreta gramaticalmente pela correta tampouco para se adequar às regências e às concordâncias. As alterações são reformulações que, apesar de não procurar se adequar ao esquema padrão de dissertação, marcam o estilo e autoria de M. e corroboram com a construção, num tom depreciativo, do jovem brasileiro como objeto-de-discurso.

No primeiro parágrafo, as reformulações foram feitas a fim de salientar a alienação do jovem brasileiro, que, segundo M., só se adapta à realidade. O comodismo, no segundo parágrafo, é apresentado como o fator que faz com o que os jovens não tenham grandes ideais e, por conseguinte, não façam grandes conquistas. A indiferença do jovem fica ainda mais evidente no trecho “Já que o essencial lhe é garantido o restante é pura curtição, sexo, drogas e ‘rock and roll’”. Nesse trecho, cabe salientar a supressão da palavra prostituição, talvez, considerada por M. inapropriada para o gênero. Entretanto, quando se pensa que tudo está perdido, é anunciado um outro lado, o qual não curte sexo, drogas nem “rock and roll”, ou seja, não é tão alienado. No entanto, logo isso é desconstruído através do uso de expressão predicativa que caracteriza esse outro lado como “facilmente manipulado”, reforçando tal ideia através do trecho “mas olha com perplexidade sua própria exploração por uma engrenagem social já desgastada por tantas controvérsias”. Para não dizer que M. foge completamente ao esquema que lhe foi apresentado, no quarto e último parágrafo, ela retoma e ressalta a alienação do jovem brasileiro ao dizer que “E o futuro, ele deixa para amanhã”.

Como já fora mencionado anteriormente, as refacções são mais presentes no *corpus* que as reescritas. É nos gêneros acadêmicos que a intervenção do outro impulsiona M. a rever e reestruturar seu texto. Segue como exemplo, o trecho da introdução da dissertação de mestrado.

Exemplo 08	Exemplo 09
<p>Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade de cada sujeito participante, é único. O processo interacional estudado é único também porque está situado no tempo e no espaço e com eles mantém vínculos indissociáveis; porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participais – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. Finalmente, é único porque a mínima mudança em qualquer uma das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) altera tanto o processo quanto o resultado. Isso é algo que, sem o rigor da pesquisa científica, tenho observado nos dois últimos anos em que, apesar de continuar a interação com os alunos através da escrita, percebi alterações em consequência da mudança de participantes e, principalmente, de eventuais diferenças nas motivações para o início da troca de cartas.</p>	<p>Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade DA SITUAÇÃO E de cada sujeito participante, é IMPROVÁVEL E único. O processo interacional estudado é É IMPROVÁVEL PELA INCERTEZA E PELO RISCO E único também porque está situado no tempo e no espaço e com eles mantém vínculos indissociáveis; porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participais – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. Finalmente, é único porque a mínima mudança em q Qualquer ALTERAÇÃO Numa das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) alteraRIA tanto o processo quanto o resultado. Isso é algo que, sem o rigor da pesquisa científica, O QUE tenho observado nos dois últimos anos em que, apesar de continuar TENHO CONTINUADO a interação com os MEUS alunos através da escrita. percebi alterações em consequência da mudança de participantes e, principalmente, de eventuais diferenças nas motivações para o início da troca de cartas. ESTRUTURAS MUITO TORTUOSAS E REPETITIVAS</p>

Fonte: Arquivo pessoal, 2006. Dissertação de mestrado

No exemplo 08, o primeiro parágrafo da dissertação de mestrado, tem-se o texto inicialmente proposto por M.; no 09 ele aparece com as observações e alterações sugeridas pelo seu leitor.

Para interferir no texto de outrem é preciso ser autorizado. No campo acadêmico, geralmente, são leitores autorizados os colegas de curso e, principalmente, o orientador. No caso aqui analisado, é a orientadora quem faz as intervenções.

No exemplo 09, é possível verificar que a orientadora intervém no texto de duas formas: uma feita diretamente na estrutura textual, incluindo e/ou suprimindo trechos do texto; e outra, um comentário mais geral, ao final do texto, justificando as alterações propostas. Foram sugeridas 17 revisões (09 inclusões e 08 exclusões): o que está realçado em *laranja* e em CAIXA ALTA é para ser inserido; os trechos com realce em *cinza* devem ser excluídos; o que está em *azul claro* e em CAIXA ALTA é um comentário geral a respeito do trecho revisado.

A seguir, no exemplo 10, encontra-se o texto com marcas de inclusões e supressões sinalizadas conforme o padrão seguido nesta tese. O exemplo 11 é a versão final do texto tal como foi apresentado na dissertação de mestrado.

<i>Exemplo 10</i>	<i>Exemplo 11</i>
<p style="text-align: center;">INTRODUÇÃO</p> <p>Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade da situação e de cada sujeito participante, é improvável e único. <u>É improvável pela incerteza e pelo risco.</u> O processo interacional estudado é único também porque está situado no tempo e no espaço e com eles mantém vínculos indissociáveis: porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participantes participais – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. <u>Qualquer alteração n</u> Finalmente, <u>é único porque a mínima mudança em qualquer</u> – uma das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) alteraria tanto o processo quanto o resultado. Isso é algo que, sem o rigor da pesquisa científica, tenho observado nos dois últimos anos em que <u>tenho continuado,</u> apesar de <u>continuar</u> a interação com os meus alunos através da escrita, percebi alterações em consequência da mudança de participantes e, principalmente, de eventuais diferenças nas motivações para o início da troca de cartas.</p>	<p>Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, apresenta os resultados de um estudo que investigou a interação mediada pela escrita entre mim, enquanto professora, e meu(s) aluno(s) de uma escola pública da periferia de Campinas-SP. Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade da situação e de cada sujeito participante, é improvável e único. É improvável pela incerteza e pelo risco, é único porque se relaciona com as angústias e inquietações de uma professora-pesquisadora iniciante, bem como com a história de vida de cada um dos sujeitos participantes – fatos esses que transcendem os limites impostos por esta pesquisa acadêmica. Qualquer alteração numa das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) alteraria tanto o processo quanto o resultado. Isso é o que tenho observado nos dois últimos anos em que tenho continuado a interação com os meus alunos através da escrita.</p>

Legenda: xx mantido do texto original, xx sublinhado em azul = inclusão, ~~xx~~ cortado ao meio = supressão

Fonte: Arquivo pessoal, 2006. Dissertação de mestrado

M. aceita todas as alterações propostas pela orientadora. Isso se deve não somente a assimetria de papéis que há entre orientador e orientando, mas também ao fato de que as modificações realizadas realmente eliminaram algumas repetições e “estruturas tortuosas”.

No exemplo 08, M. apresenta quatro motivos para considerar o processo interacional que está analisando como único. Apesar de soar como uma redundância, já que sob o ponto de vista da teoria bakhtiniana, adotado na dissertação, toda interação é única, isso é mantido. Os motivos são: a singularidade de cada sujeito participante; o fato do processo estar situado no tempo e no espaço; a relação que mantém com as angústias da professora-pesquisadora; e as alterações no processo e nos resultados que são provocadas por mudanças em uma das variáveis.

Ao inserir a categorização “improvável” a esse processo interacional, passa a ser necessário também explicar essa improbabilidade. Assim, é incluído o trecho “É improvável pela incerteza e pelo risco”. Ao acrescentar a expressão “da situação”, em “Aqui apresento as características gerais de um processo interacional que, dada a singularidade da situação e de cada sujeito participante, é improvável e único.”, foi possível eliminar “também porque está situado no tempo e no espaço e com eles mantém vínculos indissociáveis”.

A exclusão de “Finalmente, é único porque a mínima mudança em” enxuga o texto, mas também faz com que “qualquer ALTERAÇÃO Numa das variáveis (tempo, espaço, participantes, objetivo) alterARIA tanto o processo quanto o resultado.” passe a se referir ao processo como um todo e não somente ao porquê de ele ser único.

É a sintaxe do último período que faz jus ao comentário “estruturas muito tortuosas”. Trata-se de um período composto por quatro orações e várias expressões encaixadas. Entre a primeira e a segunda oração ocorre a expressão “sem o rigor da pesquisa científica”, excluída na versão final. Entre a segunda e a última oração é encaixada uma oração reduzida de infinitivo, que foi reformulada. A última oração é totalmente excluída.

Os textos resultantes de alterações automotivadas (refacção) e/ou sugeridas por outro (reescrita) aqui exemplificados fazem parte de uma cadeia que seria infinita se não houvesse a necessidade de se colocar um ponto final. É por ser reversível que a escrita é essencialmente dinâmica e não estática como evidenciam algumas atividades escolares. É digno de nota o fato de que no *corpus* que contempla a escrita de M. durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio não há sequer um texto cuja intervenção do professor culminou na reescrita.

Considerações finais

Os textos analisados neste trabalho apontam para os diferentes mundos de letramento de M. Assim como Tinoco (2003, p. 116), estou aderindo à concepção de mundos de letramentos proposta por Barton (1993) a qual contempla os diferentes usos da leitura e da escrita feitos por comunidades diversas. De acordo com tal perspectiva, não cabe o entendimento de que uma comunidade poderia ter maior ou menor nível de letramento, mas de que cada uma apresenta orientações diferentes de letramento, daí a denominação “mundos”.

Para compreender os usos que M. faz da escrita como professora não se pode considerar apenas os conhecimentos específicos da licenciatura, mas também as experiências com a escrita na escolarização básica, no curso técnico, no estágio em secretariado e nos seus trabalhos na área administrativa.

Não só é digno de nota, mas, sobretudo, de preocupação, o fato de não serem encontrados exemplos no *corpus* de textos produzidos no Ensino Fundamental e Médio com modificações que tenham sido motivadas por uma intervenção do professor. É justamente nesse período da escolarização básica – no qual o aluno estaria se apropriando não apenas das estratégias de escrita, mas também de revisão da escrita – que caberia ao professor, através das sugestões / observações provocar reescritas a fim de empoderá-lo para futuramente, mesmo em contexto não escolar, realizar as refacções.

Até o momento, não foi possível identificar no *corpus* nem nos relatos reflexivos elementos que apontassem para as possíveis razões que levassem M. a produzir, mesmo que não em situação escolar, várias versões de um mesmo texto nem o que serviu de modelo para a realização das operações substituição, inclusão e supressão no texto. Todavia, foi possível perceber que, das características da escrita de M., a reversibilidade é a que tem mais efeitos na sua prática profissional, pois, no papel de professora, M. não abandona a concepção de texto como provisório e sujeito a modificações inserindo atividades de escrita coletiva, nas quais funciona como escriba dos alunos, mas também provocando e orientando reescritas.

Com a continuidade da pesquisa, pretende-se mostrar como a escrita de M., por propiciar a monitoração reflexiva e a racionalização da ação (GIDDENS, 1989), provoca um “efeito de reversibilidade”, causando mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem nas aulas de LP por ela ministradas. Assim, a experiência vivida na aula – um conjunto de ações em um contexto es-

pecífico com determinados agentes –, única e irreversível, ao ser registrada, escrita em diversos gêneros, passa a estar sujeita aos processos de (re)entextualizações e des/re/contextualizações (BLOMMAERT, 2008; HANKS, 2006) e, com isso, a novas significações.

O efeito de reversibilidade nas práticas se dá quando, por conta dessas novas significações, há a (re)construção de (novas) práticas em sala de aula. Trata-se de um movimento constante, pois a nova experiência, resultado de uma prática já recontextualizada, quando registrada, passa a estar novamente sujeita a (re)entextualizações e des/re/contextualizações.

Referências

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Lettura do Brasil – ALB, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

BAKHTIN (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAZARIM, M. O texto na sala de aula: o modelo nas séries iniciais. In: *II Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais - SIGET*, 2004, União da Vitória-PR. Anais do II SIGET. União da Vitória-PR: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, 2005. p. 1-8.

_____. A construção da interlocução entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.19-52.

_____. *Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas*. Dissertação (Mestrado em Letras). Campinas: Unicamp/IEL, 2006a. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=-vtls000405937>>. Acesso em 08 de mai. 2016.

_____. A interação professora-alunos mediada pela escrita com um elemento da inovação nas aulas de língua materna (LM). In: *XV Congresso Internacional de La Asociación de Linguística y Filología de America Latina – ALFAL*. Montevideo: Atas XV Congresso da ALFAL, 2008b, v. 1. Disponível em: <http://alfal.easyplanners.info/programa/programaExtendido.php?casillero=522083000&sala_=Sala%202501&dia_=Miércoles%2020%20de%20agosto>. Acesso em 05 de dez. 2008.

_____. A mobilização de saberes sobre escrita e texto em uma segunda série do ensino fundamental. *Revista Travessias*, v. 3, p.01-15, 2008b. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3027/2371>>. Acesso em 08 de mai. 2016.

_____. Os gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, A.V; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2013, p. 223-250.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIN, F; BENTES, A.C. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo, Cortez, 2001.

- BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (org.) *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-116.
- _____. Introduction. In: _____. *Discourse – key topics in sociolinguistics*. Cambridge: University Press, 2005, p1-20.
- _____. Language and inequality. In: _____. *Discourse – key topics in sociolinguistics*. Cambridge: University Press, 2005, p.68-96.
- BUIN, E. *A construção da coerência textual em situações de ensino*. Tese (Doutorado em Letras). Campinas-SP: IEL/UNICAMP, 2006.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas-SP: Unicamp/IEL n.º 23, p. 55-69, 2004.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVEZ, C. H; ORLANDI, E; OTONI, P. (orgs.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1988, p. 35-85.
- COSTA VAL, M .G.. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p.54-63.
- GARCEZ, L. *A escrita e o outro: modos de participação na construção do texto*. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GONÇALVEZ, A.V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.
- KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I.G.V.. *Texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto,1998.
- _____. Linguística Textual: quo vadis?. *DELTA*, São Paulo, v. 17, n. spe, p. 11-23, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 maio 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000300002>.
- _____. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- HANKS, W.. F. *A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. São Paulo-SP: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- MOITA-LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MONDADA, L. Gestion du topic et organisation de la conversation. *Caderno de Estudos Linguísticos*, nº 41, Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D.. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTI, M. M.; RODRIGUES, B. B. ; CIULLA, A. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 3.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007.
- _____. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal-RN: EDUFERN, 2008.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SIGNORINI, I. (org). *Os significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.
- _____. *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008a.
- _____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.
- TINOCO, G. M. A. de M. *Passeio etnográfico pela linguagem escrita: em busca de legitimação da cidadania*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2003.

Recebido em 14 de maio de 2016.

Aprovado em em 26 de julho de 2016.