

## A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA REFAÇÃO DO TEXTO DO ALUNO

Evandro Gonçalves Leite (PROLING/UFPB)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Celi Mendes Pereira (PROLING/UFPB)

### INTRODUÇÃO

Segundo Bakhtin/Volochínov (2002[1929]), toda situação de uso da linguagem está permeada pela interação verbal, considerada como a realidade fundamental da língua. Em se tratando do ensino-aprendizagem da produção de textos escritos, a interação exerce papel importantíssimo na apropriação e no desenvolvimento de conhecimentos acerca das regras e usos da escrita.

Este trabalho aborda uma das etapas da produção de textos escritos nas aulas de língua materna: a reescritura textual de alunos orientada pela mediação do professor como parceiro mais experiente. O objetivo é analisar como os alunos interagem com o professor e com o discurso deste na prática da reescritura textual. Sabe-se que, numa perspectiva dialógica e polifônica, muitos são os discursos e os sujeitos com os quais os alunos interagem ao produzir seus textos. O trabalho, no entanto, visa a compreender tão somente a influência da mediação do professor nesse processo e os resultados a que ela conduz.

Para isso, observam-se textos dissertativos – a primeira versão e a reescrita – elaborados durante o encaminhamento de duas situações de refacção textual, uma coletiva e outra individual. Os dados são submetidos a uma análise de natureza qualitativa, com base em subsídios da Linguística e da Linguística Aplicada acerca da reescrita, sua didática e a interação nesse processo; e do Interacionismo Sociodiscursivo quanto às propriedades constitutivas dos textos.

### 1 A REESCRITURA E A MEDIAÇÃO DO OUTRO

A reescritura textual, objeto de estudo do presente trabalho, está inserida num processo mais amplo, composto de várias fases que se ligam recursivamente. Desse modo, antes de conceituar mais detalhadamente a reescritura, convém apresentar, de modo panorâmico, algumas considerações acerca do processo da escrita.

Primeiramente, é preciso esclarecer que a escrita é um meio de comunicação/interação entre pessoas e serve para orientar, coordenar ações e, ainda, fazer negócios; ou seja, a escrita pode ser compreendida como meio de interação, aprendizagem e participação social. Na visão de Geraldi (1997[1991], p. 137), para escrever é fundamental que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua para tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

A produção de textos escritos pressupõe, então, um locutor numa determinada posição social, um objetivo e um destinatário, condições que orientam as estratégias textuais e linguísticas postas em prática na textualização. Enfim, no ato de escrever aparece articulado um conjunto de fatores.

Esses fatores, por sua vez, aparecem dispostos em algumas fases. De modo simplificado, pode-se elencar, conforme Kato (2003):

- Planejamento: também chamado de pré-escritura, engloba as atividades de definição do conteúdo do texto, o gênero, a estrutura textual, todas elas adequadas à situação comunicativa; acontece principalmente antes da escritura, mas pode também se desenvolver durante ela;
- Escritura: fase de execução do texto, envolve a textualização, em que o autor escolhe as formas linguísticas pertinentes ao gênero e à situação comunicativa;

- Reescritura: imbricada à revisão do texto, compreende operações de finalização e de ajustamento dos enunciados (acréscimo, substituição, apagamento e deslocamento), de acordo com todo o processo anterior; pode ocorrer tanto durante quanto após a escritura.

Assim, o sujeito, ao escrever, deve mobilizar e coordenar, simultaneamente, um conjunto de habilidades diversas – conhecimento do sistema de escrita, do conteúdo a ser expresso no texto, da organização textual, da situação enunciativa (locutor, destinatário, objetivos, contexto) e dos tipos de enunciados adequados a ela – as quais se encontram distribuídas pelas fases (planejamento, escritura, reescritura) que compõem a produção do texto escrito. Essa gama de conhecimentos não está completamente disponível aos alunos de modo organizado e sistemático nos eventos mais espontâneos de comunicação verbal, de maneira que é necessário submetê-la a situações intencionalmente planejadas de ensino, visando a instrumentalizar os alunos para utilizarem eficazmente a escrita nas práticas linguageiras.

Nesse processo, a reescritura pode constituir um momento significativo de aprendizagem das regras e usos da escrita. A reescritura, na visão de Garcez (1998), é uma oportunidade de o redator explicitar seus conhecimentos e dúvidas, procurar soluções, raciocinar sobre o funcionamento da língua; dessa forma, desenvolver a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas da modalidade escrita. Isso porque, durante essa atividade, o aluno desloca-se de sua posição de produtor e, distanciando-se de seu texto, constitui-se como leitor que analisa, busca construir sentidos e atua sobre aspectos problemáticos da produção escrita. Esse distanciamento tende a promover, gradativamente, a aquisição da capacidade reflexiva sobre suas próprias produções: “Essa capacidade reflexiva demanda que seja um processo aprendido gradativamente. O sujeito, quanto mais se relaciona com o texto, considerando o seu caráter dialógico, mais desenvolve as capacidades de planejar, escrever, analisar e reescrever segmentos do texto.” (D’ELIA, 2007, p. 30). Portanto, o desenvolvimento de capacidades para a produção de textos implica uma atitude reflexiva perante a linguagem: a reescritura textual, que, partindo das necessidades de aprendizagem (os erros) evidenciadas nos textos, paulatinamente tornaria os alunos autocorretores.

Essa prática de reescrita pode ser individual, em duplas, em grupos maiores; envolver todo o coletivo da classe; ser orientada por uma intervenção mais sistemática do professor ou de um material didático; ou até constituir uma tarefa em que o próprio aluno é solicitado a revisar e reelaborar seu texto sem orientações de outro leitor. Esses diferentes encaminhamentos que podem ser suscitados dependem, evidentemente, de um conjunto de variáveis, dentre os quais se podem citar: os objetivos da tarefa, a quantidade de alunos por turma, a formação do professor e as condições do trabalho docente.

Essa tarefa pode ocorrer, segundo Ruiz (2001), de diferentes formas:

- Reelaboração de todo o texto (reescritura total);
- Apagamento de trechos da versão original e inserção das formas substitutivas (reescritura parcial sobreposta à primeira versão);
- “Errata” colocada ao final do texto da versão original, contendo apenas as formas substitutivas (reescritura parcial não-sobreposta à primeira versão).

Neste trabalho, interessa particularmente a reelaboração individual de todo o texto, visto ser esta a estratégia utilizada pelo professor nas propostas de reescritura que compõem o *corpus*.

Nesse processo de reflexão sobre os erros visando à formação da capacidade de autocorreção, o aluno necessita de assessoramento. Logo, é preciso que haja a indicação de “instrumentos de apoio” (Cf. CABRAL, 1994), a orientar a tarefa proposta, ou seja, critérios que auxiliem a reelaboração textual, principalmente quando se trata de aprendizes. Desse modo, atesta-se a importância da participação do outro e da avaliação como elementos indispensáveis à construção/desenvolvimento de habilidades de escrita pelos alunos, que, ao internalizarem os critérios dessas avaliações mediadas por outros parceiros, adquirem a capacidade de atuar criticamente sobre seus próprios textos. Esse papel do outro como ponto de apoio é de tal forma decisivo que, durante a refacção, o autor tende a se amparar nos questionamentos e comentários daquele sujeito para buscar as soluções adequadas aos problemas do texto (Cf. ALMEIDA, 2001).

Duas das formas de intervenção mais explícitas são a correção escrita que o professor realiza no texto do aluno e a reescritura coletiva encaminhada pelo professor.

Correção pode ser definida como:

[...] o trabalho que o professor (visando à reescritura do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.” (RUIZ, 2001, p. 27. Grifo da autora).

A correção também é vista sob uma perspectiva processual, pois não corresponde ao ponto final da produção do texto: é um elo na cadeia dessa interação. Aliás, compreender a correção como etapa sem um fim em si mesma é fundamental para ultrapassar seu tradicional estigma de mensuração do produto, cuja finalidade é determinar aquele que sabe escrever e aquele que não sabe. A correção está, então, inserida e articulada num processo mais amplo.

A reescritura coletiva é uma estratégia de reelaboração textual monitorada pelo professor. Ela consiste na refação de aspectos problemáticos de um texto ou de fragmento(s) de texto, a depender dos objetivos e critérios eleitos para a tarefa. Nesse sentido, os alunos são convocados, coletivamente, a refletir sobre as possibilidades de reestruturação (exclusão, acréscimo, substituição, deslocamento) e o professor atua como o articulador da atividade, coordenando as intervenções dos alunos, indagando e negociando as melhores alternativas para o texto objeto de análise.

Como se vê, a reescritura pode constituir ferramenta de construção de conhecimentos pelos alunos acerca da escrita. A natureza da intervenção do professor nesse processo, por sua vez, será preponderante para o desenvolvimento e os resultados da atividade. Numa perspectiva interacionista, a mediação de outros sujeitos é condição fundamental para a construção de conhecimentos. Assim se posicionam Vygotsky, Bakhtin/Volochínov e Bronckart.

Vygotsky propõe uma origem social do funcionamento mental, através da mediação do outro e do signo. Para Vygotsky (1999[1987]), a aquisição das funções psicológicas superiores decorre de um processo de internalização das experiências mediadas pela linguagem, as quais são vivenciadas pelo sujeito em seu meio social e cultural. Essa internalização da linguagem, por sua vez, requer um processo de interação com outros sujeitos, como seu elemento propulsor, num percurso da fala exterior (que é social) à fala interior, por meio de contínua reconstrução interna (psicológica) das atividades externas. Segundo o pensamento de Vygotsky, é a interação que permite a aquisição de propriedades comportamentais tipicamente humanas e, nesse processo, a linguagem exerce um papel fundamental: as estruturas básicas da fala que a criança internaliza tornam-se a estrutura de seu agir e de seu pensamento, determinando o desenvolvimento cognitivo.

De modo análogo, Bakhtin/Volochínov (2002[1929]) defende a interação verbal como a realidade fundamental da língua, inserindo-a na esfera das relações sociais entre os sujeitos. Ele aponta que toda comunicação verbal é um diálogo que se constitui na interação entre interlocutores e na teia complexa de discursos já ditos. Esse conceito de diálogo não se refere apenas à conversa espontânea face a face, mas, sobretudo, a um princípio dialógico da linguagem, segundo o qual a constituição do discurso de um indivíduo sempre leva em conta vários outros discursos. Ao conferir papel preponderante ao diálogo, o autor propõe que o funcionamento mental de cada indivíduo tem origem no social: se a linguagem se apresenta para o indivíduo na esfera das relações sociais, sua apropriação não foge a essa realidade. Para Bakhtin (1997[1979]), a palavra não existe para o locutor no âmbito do sistema abstrato da língua, mas em outros discursos de outros sujeitos, dos quais o locutor se apropria e aos quais confere sua própria expressividade.

Esse princípio dialógico é constitutivo de toda e qualquer manifestação da linguagem verbal. Às vezes, essa presença do outro pode se dar de modo mais explícito nos textos. Tem-se, então, a polifonia, quando na estrutura textual é possível perceber a presença de algumas vozes, que representam perspectivas ou pontos de vista, com as quais o locutor se identifica ou não. Koch (2003[1997]) apresenta dois tipos de polifonia: entre locutores e entre enunciadores. O primeiro tipo recobre fenômenos como o discurso relatado, as citações, as referências e a argumentação por autoridade. O segundo remete à pressuposição, certos tipos de parafraseamento, negação, ironia, entre outros<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Não é objetivo deste trabalho apresentar todos os fenômenos englobados no conceito de polifonia. Para mais detalhes, recomenda-se a leitura de Ducrot (1987) e de Koch (2003[1997]).

Também Bronckart (1999[1997], 2006), ao compartilhar dos postulados de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, defende que as interações humanas possuem um papel fundamental para a aquisição da linguagem e é esta que edifica o pensamento consciente. Nesse sentido, o pensamento não preexiste à ação e à linguagem (esta mediadora daquela); pelo contrário, ele é fruto da ação mediada pela linguagem (o agir de linguagem ou agir comunicativo) e interiorizada nos eventos de interação verbal. No caso das práticas de produção e reescritura textual ora consideradas, os textos escritos e reescritos são os mediadores das respectivas ações e as materializam.

Em síntese, vê-se que o outro é condição essencial para a construção da linguagem e, por conseguinte, da própria escrita pelos alunos. A correção e a reescritura podem ser entendidas nessa perspectiva, como modos de inserção do outro (neste caso o professor) no processo de desenvolvimento de habilidades textuais pelos alunos.

## 2 METODOLOGIA

Tendo em vista o objeto de estudo do presente trabalho, a sala de aula de língua materna apresenta-se como o espaço fundamental da pesquisa. Os dados foram colhidos em observação de aulas durante a realização de atividades acerca do gênero dissertação escolar. Depois de encaminhar a produção da dissertação e recolher os textos dos alunos para corrigi-los, foram desenvolvidas duas situações de reescritura textual, uma coletiva e outra individual, ambas antecedidas de orientações do professor.

A reescritura coletiva consistiu na reelaboração total do texto de um aluno da turma. O professor distribuiu a cada aluno um exemplar do texto, apresentado a seguir:

### *Brasil x Preconceito<sup>2</sup>*

*O Brasil Preconceituoso, mas é claro, que não tem Preconceituoso.*

*Sim! o Preconceito é no mundo inteiro; mais existe muitos tipos de preconceito lá vai alguns: Preconceito contra Gordinhos; contra loiras, negros.*

- *Gordinho:*

*Iso não é gordura e execo de fofura.*

- *Para as loiras*

*Eu sou loira e você que é encardida.*

*Preconceito; há; o Preconceito; tantas vezes és estudado mas mas nunca é usado é como o Sermão.*

*Preconceito nunca! ou preconceito sempre?*

*Devemos entender o verdadeiro sentido Preconceito não só ser estudado*

*Termino o meu texto foi muito simples mais Pode mudar uma Pessoa.*

Em seguida, todos, professor e alunos, realizaram uma discussão oral sobre o texto e logo procederam à refacção na lousa. A atividade durou duas aulas de cinquenta minutos cada e contou com a participação dos alunos, a despeito de algumas situações de indisciplina. O texto resultante segue transcrito abaixo e parece mais uma produção coletiva de um outro texto, pois as ideias, posicionamentos e argumentos da primeira versão do texto não foram considerados.

### *O brasileiro é preconceituoso*

*O povo brasileiro é discriminado por ele mesmo, pois a sua diversificação é grande, existe a desigualdade social além da intolerância das pessoas para conviver com as diferenças.*

*A diversificação se apresenta de várias formas: massa corporal, cor dos cabelos, da pele, altura, opção religiosa, modo de se vestir, escolha política, gênero musical, entre outros. Por não aceitarmos as diferenças citadas acima, tornamos o Brasil um país preconceituoso.*

*A desigualdade social é outro grande motivo de preconceito, pois as pessoas com mais condições se acham superiores às que têm menos condições, por exemplo: ao ver um mendigo menospreza-o por está naquela situação.*

<sup>2</sup> A transcrição desse e de todos os demais textos aqui apresentados é completamente fiel aos originais.

*A intolerância das pessoas também é alvo de preconceito, pois muitas pessoas não aceitam ser diferentes, nem mesmo que os outros sejam. Por exemplo: o negro não se aceita como negro, pobres que não suportam serem pobres.*

*Diante dos fatores mencionados, podemos afirmar que, realmente, o povo brasileiro é preconceituoso, pois não aceita conviver com as diferenças, o que é prejudicial para o ser humano.*

Ao término da reescritura coletiva, o professor devolveu, corrigido, cada texto a seu autor, para que fosse efetuada a refacção individual. A atividade foi encaminhada como tarefa de casa e, na aula seguinte, dez alunos entregaram ao professor os textos reescritos acompanhados da primeira versão.

Desses dez textos, cinco apresentam estreita relação com a primeira versão e com a correção escrita do professor. Cinco, porém, apresentam um comportamento especial: parecem ignorar a correção do professor na primeira versão e o próprio texto anteriormente produzido e relacionar-se mais com a reescritura coletiva. Esse comportamento especial é que será investigado neste trabalho, buscando relacionar a reescritura individual com o texto coletivo no intuito de analisar o diálogo que se estabelece entre ambos.

Para observar até que ponto a reescritura individual do aluno se relaciona com e é determinada pela reescritura coletiva, serão estabelecidas comparações entre elas mediante propriedades constitutivas dos textos, a saber, as operações e capacidades de linguagem descritas por Bronckart (1999[1997], 2006). O autor considera os textos como manifestações empíricas de ações de linguagem. Para realizar tais ações, os sujeitos devem mobilizar um conjunto de conhecimentos, tratados como capacidades de linguagem. Cada capacidade, por sua vez, desdobra-se ainda em operações. Veja-se:

- Capacidades de ação: possibilitam ao sujeito adaptar sua produção à situação de ação de linguagem (representações do conteúdo temático e dos contextos físico, social e subjetivo) e ao gênero textual.
- Capacidades discursivas: possibilitam escolher a infraestrutura textual (tipos de discurso, articulação entre os tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação, plano geral);
- Capacidades linguístico-discursivas: possibilitam realizar operações de linguagem implicadas na produção do texto e são de quatro tipos: (1) operações de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); (2) mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações); (3) construção de enunciados, orações e períodos; e (4) escolha de itens lexicais.

Desse modo, a comparação da reescritura coletiva com a individual estabelecer-se-á mediante as estratégias usadas em cada caso de acordo com as operações/capacidades descritas por Bronckart, no sentido de compreender a influência da mediação do professor e do texto coletivo nesse processo.

A análise baseia-se numa amostragem de dois textos representativos dos demais, segue uma abordagem puramente qualitativa e fundamenta-se na observação da versão reescrita, comparando-a com a primeira versão e com a reescrita coletiva. Esta não será transcrita na análise, haja vista que já consta neste tópico, mas será mencionada a todo momento.

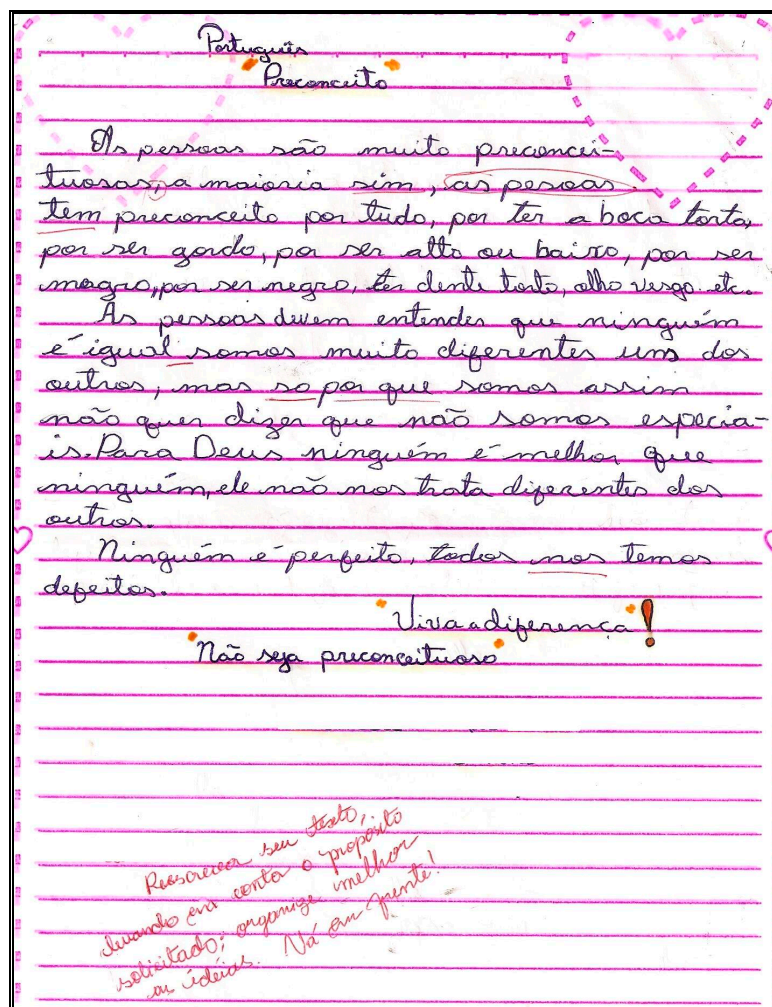
### 3 ANÁLISE DOS TEXTOS

O intuito dessa seção é analisar a influência da mediação do professor, através da reescritura coletiva, na reescritura individual dos dois textos selecionados, considerando cada uma das operações/capacidades de linguagem.

#### TEXTO 1: PRIMEIRA VERSÃO<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A primeira versão dos textos constará para que fique ainda mais evidente que a reescritura leva em consideração o texto coletivo e quase nunca a primeira versão do próprio autor.



Português  
Preconceito

As pessoas são muito preconceituosas, a maioria sim, as pessoas tem preconceito por tudo, por ter a boca torta, por ser gordo, por ser alto ou baixo, por ser magro, por ser negro, ter dente torto, olho vesgo etc.

As pessoas devem entender que ninguém é igual somos muito diferentes uns dos outros, mas só por que somos assim não quer dizer que não somos especiais. Para Deus ninguém é melhor que ninguém, ele não nos trata diferentes dos outros.

Ninguém é perfeito, todos nos temos defeitos.

Viva a diferença!

Não seja preconceituoso.

TEXTO 1: VERSÃO REESCRITA<sup>4</sup>

*Os brasileiros são preconceituosos*

*Os brasileiros são preconceituosos, a maioria dos brasileiros tem preconceito até por ele mesmo, os brasileiros tem preconceito pela desigualdade social e as dificuldades de viver com as pessoas e as suas diferenças.*

<sup>4</sup> Não serão apresentados, escaneados, os textos reescritos dos alunos, em virtude de limitações de espaço físico do trabalho e pelo fato de não implicarem em perda de informações, já que as transcrições são fiéis aos originais. A primeira versão, no entanto, não pôde ser omitida, visto que os leitores perderiam as informações contidas na correção do professor na primeira versão do texto.

*As pessoas devem entender que ninguém é igual, somos muito diferentes uns dos outros, já pensou se todos fossemos iguais. seria uma chatice.*

*Por não aceitar as nossas diferenças, tarmos o Brasil preconceituoso.*

*As pessoas com muito dinheiro se acham melhores que as que tem menos, as que tem menos naon suportam ter menos.*

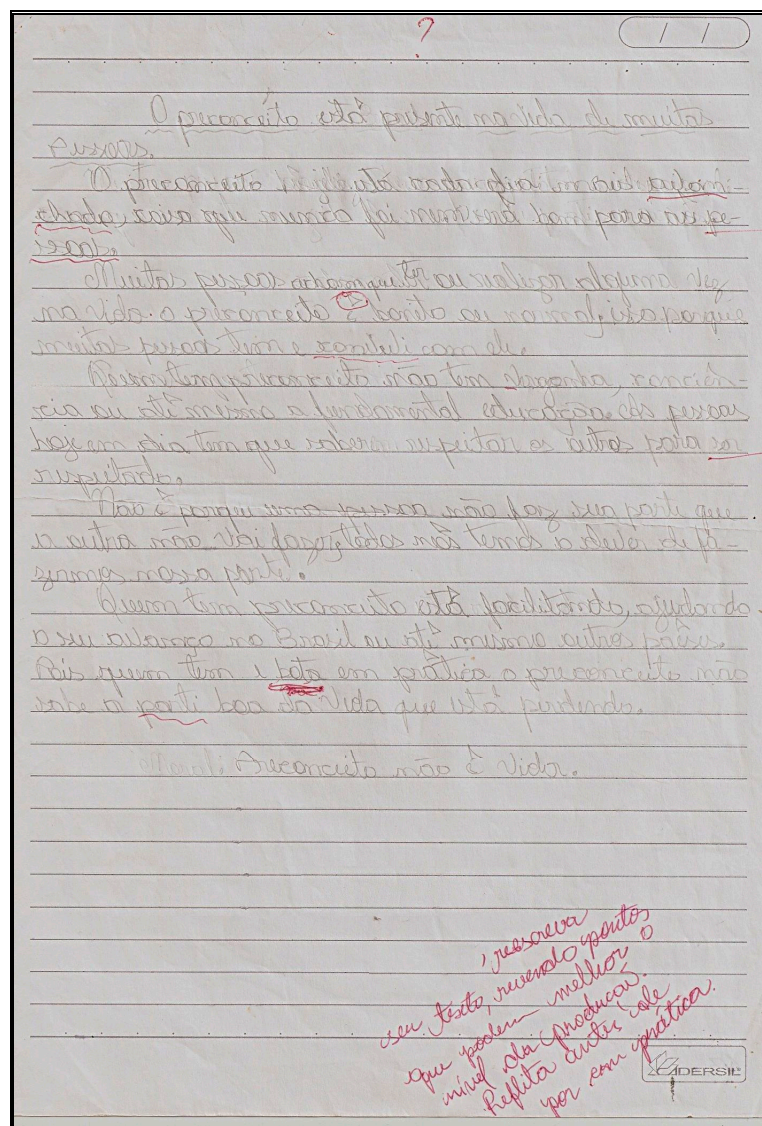
*Então, podemos afirmar que os brasileiros, são preconceituosos, por não aceita conviver com as diferenças, o que acaba prejudicando os brasileiros.*

Uma comparação superficial entre a primeira e a segunda versão já permite afirmar que o aluno abandona quase completamente sua ideia inicial. Mas isso acontece não em decorrência das correções do professor – as quais se concentram em problemas bem localizados do corpo do texto (pontuação, acentuação, ortografia) ou fazem observações de caráter bastante genérico no pós-texto – mas por influência da reescrita coletiva. Nenhuma das modificações descritas a seguir baseia-se na intervenção escrita do professor na primeira versão.

Em relação às capacidades de ação, o conteúdo temático é reformulado de acordo com o texto coletivo, do qual se torna uma paráfrase. Embora o mesmo tema (o preconceito) continue a ser tratado, outros aspectos são levantados acerca dele: agora, passa-se a focalizá-lo do ponto de vista do Brasil e dos brasileiros, enquanto antes o abordava em sentido mais amplo. Apenas no segundo parágrafo o autor insere um assunto relacionado à primeira versão de seu texto. O autor também retira as duas frases imperativas que encerram a texto, que não são compatíveis com o gênero dissertação. A infraestrutura textual também se assemelha bastante à do texto coletivo. Os argumentos são praticamente os mesmos (à exceção de um que é conservado da primeira versão), estão dispostos de modo muito semelhante e também em cinco parágrafos. Até mesmo os mecanismos de textualização e enunciativos têm estreita relação com a produção coletiva. Quanto aos primeiros, há construções frasais e relações de subordinação iguais ou bastante parecidas (os títulos possuem a mesma estrutura sintática e, no decorrer do texto, há orações como “Por não aceitar”, “podemos afirmar que os brasileiros são preconceituosos, por não aceita”). Quanto aos segundos, observa-se o uso de modalizações idênticas (“podemos afirmar”, “não suportam”, “se acham”), além do abandono, em relação à primeira versão, da voz da religião, que revelava uma crença cristã da parte do autor.

Como se vê, o texto é, em grande parte, uma paráfrase da reescrita coletiva em suas capacidades/operações constitutivas. Ela é, então, vista como um modelo a ser copiado. Já o aluno parece não conseguir internalizar os conhecimentos da escrita e utilizá-los em função de sua ação de linguagem, anulando quase inteiramente sua condição de sujeito-autor.

## TEXTO 2: PRIMEIRA VERSÃO



### O preconceito está presente na vida de muitas pessoas

O preconceito está cada dia mais avanchado, coisa que nunca foi nem será bom para as pessoas.

Muitas pessoas acham que ter ou realizar alguma vez na vida o preconceito é bonito ou normal, isso porque muitas pessoas tem e convivi com ele.

Quem tem preconceito não tem vergonha, consciência ou até mesmo a fundamental educação. As pessoas hoje em dia tem que saber respeitar os outros para ser respeitado.

Não é porque uma pessoa não faz sua parte que a outra não vai fazer, todos nós temos o dever de fazermos nossa parte.

Quem tem preconceito está facilitando, ajudando o seu avanço no Brasil e até mesmo outros países. Pois quem tem e bota em prática o preconceito não sabe a parti boa da vida que está perdendo.

Preconceito não é vida.

### TEXTO 2: VERSÃO REESCRITA

#### O preconceito está presente na vida de muitas pessoas

O preconceito está por toda parte do mundo. Existe vários tipos de preconceito ou, pontos que geram o preconceito podemos citar como exemplo; a desigualdade social, a intolerância e também a grande diversificação.



*A desigualdade social é uma grande problema, pois grande parte das pessoas praticam-a, muitas querem ser mais do que as outras coma aquelas que tem mais condições.*

*A intolerância outro grande problema e alvo do preconceito, está muito presente na vida das pessoas pois, muitas não suportam seu jeito, não aceitam a se mesmas como; o gordo(a) não suporta ser gordo.*

*A grande diversificação que tanto se apresenta de várias formas com: cor dos cabelos, da pele, altura, opinião religiosa entre outros. Sendo assim, por não aceitarmos nossas diferenças nos tornamos pessoas preconceituosas.*

*Diante de vários fatos mencionados, podemos realmente dizer que, o preconceito está presente na vida de muitas pessoas por toda parte.*

Também nesse caso, a correção do professor na primeira versão restringe-se a aspectos morfosintáticos e o bilhete no pós-texto tem as mesmas características do Texto 1. As modificações processadas na versão reescrita em momento algum retomam essas correções ou outros elementos da primeira versão. No caso desse aluno, a influência da escrita do professor é ainda mais forte.

O conteúdo temático novamente representa uma paráfrase (quando não uma transcrição) muito fiel do texto coletivo: não há temas nem tratamento deles a não ser aqueles previstos na reescrita coletiva (existe preconceito, em virtude da desigualdade social, da intolerância e da grande diversificação). Até mesmo o vocabulário, mais formal e coerente com o gênero, é importado da produção coletiva. Também em se tratando da infraestrutura textual, essa fidelidade permanece: o aluno usa uma sequência argumentativa idêntica (um parágrafo de introdução que já prevê os três argumentos, um parágrafo de desenvolvimento para cada um deles e um parágrafo de conclusão) e os mesmos argumentos, alterando somente a ordem de apresentação. No plano linguístico-discursivo, usa estruturas frasais e subordinadas bastante parecidas (principalmente no emprego das orações adverbiais causais) e conectores como “outro”, “diante de vários fatos mencionados”; além disso, emprega as mesmas modalizações (“podemos afirmar”, “realmente”, “não suportam”, “não aceitam”) e adota, a exemplo do texto coletivo, uma voz que representa um distanciamento de terceira pessoa, ao passo que anteriormente empregou a primeira pessoa.

O Texto 2, dessa forma, é quase uma cópia do texto coletivo. O aluno abandona por completo seu projeto de texto e vê o outro como um modelo definitivo, uma receita a ser seguida fielmente, chegando a transcrever trechos inteiros e a cometer, inclusive, desvios ortográficos do professor (“mencionados”).

## CONCLUSÃO

A mediação do outro e do signo é condição essencial à construção de conhecimentos pelos alunos. No caso de atividades de escrita, a interação que se estabelece com o professor é fundamental para isso e a natureza dela exerce grande influência sobre o resultado da atividade.

Como se percebe, existem nos textos dos alunos marcas de discursos alheios: a escrita do professor se introduz na escrita deles, cujas reescritas passam a ser muito mais paráfrases do texto coletivo reescrito anteriormente, do que frutos de um projeto de dizer próprio. Aliás, esse projeto de dizer é (quase) totalmente abandonado: os alunos não tomam a reescritura coletiva como um parâmetro para atuar sobre o seu texto, e sim como um modelo acabado de excelência, o que transforma a tarefa em mera reprodução. Essa atitude pode advir, em parte, do comportamento do professor na reescritura coletiva de abandonar o texto do aluno e da interpretação equivocada que os alunos fazem da tarefa de reescritura, espelhando-se no próprio professor.

Assim, a interação que se dá entre os sujeitos, professor e alunos, e o objeto de aprendizagem, em vez de permitir a construção de habilidades de escrita pelos alunos, tem um efeito contrário de deturpar o sentido da atividade de reescritura como etapa de reflexão e de melhoramento do texto e, por conseguinte, o propósito de tornar o aluno um autocorretor de seu texto.

Portanto, os textos dos alunos mantêm um diálogo muito estreito com o texto coletivo do professor. Tal diálogo, da forma como se deu, não parece conduzir à construção de um sujeito-autor que, apropriando-se dos discursos alheios, transforme-os em palavras suas, dotadas de uma expressividade própria. Tem-se, dessa forma, um empobrecimento dos textos, o que culmina num resultado completamente adverso do que se prevê de práticas de refacção textual.

**REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, M. do S. R. de O. de. **Refacção como ação pedagógica: o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção?**. (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP, 2001. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000223206>>. Acesso em: 15 mar. 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- \_\_\_\_\_. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999 [1997].
- CABRAL, M. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, F. I. (org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1994. (Linguística).
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- D'ELIA, M. E. R. **O texto do professor no texto do aluno: intenções e significados**. (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP, 2007. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000416162>>. Acesso em: 14 mar. 2008.
- GARCEZ, L. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora da UnB, 1998.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 1997 [1991].
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003 [1997].
- RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Idéias sobre linguagem).
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1987].