

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**A ESCRITA NO CONTEXTO ACADÊMICO:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS IDEIAS DE L. S. VYGOTSKI**

Clarice Vaz Peres Alves

Pelotas, 2013

CLARICE VAZ PERES ALVES

**A ESCRITA NO CONTEXTO ACADÊMICO:
UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS IDEIAS DE L. S. VYGOTSKI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Magda Floriana Damiani

Pelotas, 2013

Banca Examinadora

Profª Drª Magda Floriana Damiani
Universidade Federal de Pelotas (Presidente da Banca)

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn
Universidade Católica de Pelotas

Profª Drª Susana Inês Molon
Universidade Federal do Rio Grande

Profª Drª Ana Ruth Moresco Miranda
Universidade Federal de Pelotas

Profª Drª Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Universidade Federal de Pelotas

Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, encontro e desencontro, diálogo. [...]. A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representa; mas ela também anuncia o novo, e não somente retrata o velho. E mais: ela pode denunciar o velho e não apenas sugerir o novo. Velhonovo, novovelho num processo que rasga e tece as palavras, que rasga e tece a história.

Sônia Kramer

Dedico este trabalho à minha família,
que soube compreender minhas ausências.

E, em especial,
à Jordana e ao Bernardo,
razões pelas quais sinto a necessidade de
superar-me a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir trabalhar com afinco e ter saúde para tal.

À professora Magda Damiani, pelo respeito e pela competência na orientação desta tese, conduzindo-me por caminhos de produção de conhecimento extremamente férteis.

Aos colegas da linha de pesquisa CELA – Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem – pelas aprendizagens e pelas amizades construídas no decorrer deste estudo.

Aos estudantes do curso de Pedagogia que participaram da intervenção pedagógica, em especial, aqueles cujas produções textuais foram analisadas neste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE da Faculdade de Educação – FaE da Universidade Federal de Pelotas, pelos saberes compartilhados.

À professora Raquel Fiad, pela generosidade com que me concedeu material de grande valia à realização desta pesquisa.

À Etiene Villela Marroni, por sua presença amiga e generosa nos momentos em que precisei de ajuda para organizar este trabalho.

Ao prof. Marco Adamoli e à prof^a Catarina Barbosa, por suas contribuições a este estudo.

Ao meu marido e aos meus filhos, pela compreensão, pelo amor, pela paciência e pelo incentivo à realização deste estudo.

Aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado, mesmo quando, diversas vezes, precisei estar distante.

À Maria Alice Morales que cuidou, com carinho, da minha casa e da minha família para que eu tivesse condições de me dedicar à escritura deste trabalho.

A todos aqueles que deveriam ter sido citados aqui e, por esquecimento meu, não o foram.

RESUMO

Apesar da existência de diversos estudos que revelam as dificuldades que os estudantes, pertencentes a diferentes níveis de ensino, apresentam para redigir seus textos e as tentativas de mudanças sobre essa situação, o problema ainda persiste. Assim, a partir desse contexto, este trabalho tem como objetivo avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle da escrita e sobre o emprego de funções psicológicas superiores, relacionadas a essa atividade, em um grupo de estudantes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia. O estudo foi amparado pelos preceitos da abordagem psicológica Histórico-Cultural e da Linguística Textual. A intervenção pedagógica foi realizada com base em processos interpsicológicos (VYGOTSKI, 1998) e na abordagem processual de texto. A pesquisa, de caráter qualitativo, contou com a participação de dezessete estudantes. Desse total, cinco constituíram o corpus deste estudo, cuja escolha não foi aleatória. O critério que utilizamos para a seleção dos estudantes foi a disponibilidade deles em contribuir com nosso estudo. A avaliação da intervenção ocorreu mediante a produção de dez textos, pertencentes ao gênero resumo; um questionário, aplicado pós-intervenção e entrevistas, realizadas antes e após a intervenção. Os resultados encontrados apontam que a intervenção pedagógica que realizamos propiciou aos acadêmicos que dela participaram a tomada de consciência acerca de elementos necessários à produção de textos escritos, bem como o desenvolvimento do controle sobre alguns desses aspectos. Os achados também revelam que as práticas de escrita desenvolvidas na intervenção pedagógica potencializaram o emprego de funções psicológicas superiores. Portanto, os resultados deste estudo sugerem que o ensino da produção de textos escritos, mediado pelos processos interpsicológicos e pela abordagem processual de texto, possibilita aos estudantes tornarem-se escritores mais proficientes.

Palavras-chave: escrita; curso de pedagogia; consciência e controle; funções psicológicas superiores; perspectiva Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Even though there are several studies that show both the difficulties which students from all levels have to write their texts and the attempts to change this situation, the problem has persisted. Therefore, based on this context, this study aimed at evaluating whether a pedagogical intervention – with Pedagogy students taking their teaching degree at the *Universidade Federal de Pelotas*, in Pelotas, RS, Brazil – led to learning and the development of their awareness raising strategies and of their capacity to control their written production while triggering the use of superior psychological functions in this process. The intervention was supported by the Cultural-historical approach in Psychology and by Textual Linguistics. The pedagogical intervention was carried out in the light of interpsychological processes (Vygotski, 1998) and of the process approach to the study of texts. Five out of seventeen students who took part in this study composed the corpus of this qualitative research. They were interviewed at the beginning of the semester, when the pedagogical intervention was implemented; then, a selection process was carried out. The evaluation of the intervention was conducted after the students wrote ten texts (abstracts), answered a questionnaire (after the intervention) and took part in interviews, both before and after the intervention. Results showed that the pedagogical intervention not only triggered students' awareness regarding the elements that are needed to produce well-written texts but also developed the control of such aspects. Findings also revealed that writing practices developed in the pedagogical intervention potentialized the use of superior psychological functions. Therefore, the results of this study imply that the teaching of written text production, mediated by interpsychological processes and the process approach to the study of texts, enables students to become more proficient writers.

Key words: writing, teacher training course; awareness and control; superior psychological functions; Cultural-Historical perspective.

LISTA DE SIGLAS

ACG	Atividades Complementares de Graduação
CC	Conceitos Científico
CE	Conceitos Espontâneo
FaE	Faculdade de Educação
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

Lista de Quadros	12
Lista de Tabelas	13
APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
Capítulo I	
APORTE TEÓRICO	25
1.1 L. S. Vygotski e a teoria Histórico - Cultural	25
1.2 Algumas ideias vygotskianas importantes para este estudo	29
1.3 Um colóquio entre Vygotski e Bakhtin acerca da consciência	41
1.3.1 A gênese e o desenvolvimento da consciência na interpretação de Vygotski	42
1.3.2 A gênese e o desenvolvimento da consciência na interpretação de Bakhtin	50
1.4 Um olhar para a escrita, a revisão, a reescrita e o gênero resumo	53
1.4.1 A escrita em geral e a escrita na universidade	54
1.4.2 Revisão e reescrita numa perspectiva processual e colaborativa	64
1.4.3 Gênero resumo neste estudo	71
Capítulo II	
PERCURSO METODOLÓGICO	75
2.1 Questão norteadora e objetivos	75
2.2 Abordagem metodológica que norteou a avaliação da intervenção	76
2.3 Estudo Preliminar	80
2.3.1 Método da intervenção pedagógica (estudo preliminar – 1º semestre de 2010)	81
2.3.2 Método da intervenção pedagógica (estudo preliminar – 2º semestre de 2010)	86
2.3.3 Método de avaliação da intervenção pedagógica realizada no estudo preliminar	91
2.4 Contribuições do estudo preliminar para o replanejamento do estudo principal	93
2.5 Estudo Principal	95
2.5.1 Método da intervenção pedagógica	96
2.5.2 Método de avaliação da intervenção	107

Capítulo III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS RELATIVOS À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	110
3.1 Achados relativos aos efeitos da intervenção	111
3.2 Achados relativos à avaliação da intervenção	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	199
ANEXOS	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição das participantes da ACG conforme o semestre cursado	81
Quadro 2:	Apresentação das acadêmicas	97
Quadro 3:	Cronograma dos encontros ministrado e das respectivas atividades realizadas	99
Quadro 4:	Instrumentos que nos permitiram avaliação a intervenção pedagógica	107
Quadro 5:	Guia de autoavaliação e sua respectiva interpretação	126
Quadro 6:	Reagrupamento dos itens da guia de autoavaliação	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Apresentação geral das análises referente à primeira versão do resumo produzido pelas estudantes universitárias	145
Tabela 2:	Apresentação geral das análises referente à reescrita do resumo produzido pelas estudantes universitárias	161
Tabela 3:	Síntese do desempenho das acadêmicas na escrita e reescrita do resumo	167

APRESENTAÇÃO

Neste espaço, tecemos algumas considerações a fim de esclarecer alguns aspectos que consideramos relevantes à leitura deste trabalho.

Inicialmente, julgamos importante elucidar ao leitor deste trabalho nossa escolha sobre o emprego da primeira pessoa do plural na redação deste estudo. Não desconhecemos que o emprego dessa pessoa pode acarretar ambiguidade não-intencional na escrita de um texto, também não ignoramos que o direito sobre nosso ato de fala é relativo, tendo em vista que, de acordo com os preceitos vygotskianos e bakhtinianos, a constituição de nosso psiquismo é genuinamente socioideológica. A esse respeito, Bakhtin explica que:

Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social (2006, p.60).

Portanto, para Bakhtin (2006), todo e qualquer ato de fala não deve ser considerado como individual, no sentido estrito do termo. Por concordar com o autor e por entender que nossa “voz” é constituída por várias outras “vozes”, é que optamos pela primeira pessoa do plural para redigir a presente pesquisa.

Também julgamos relevante esclarecer como nasceu esta proposta de tese. Para isso, necessitamos reportarmo-nos ao passado.

Nosso interesse pelo estudo da escrita teve início em meados da década de 1990, como professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Após solicitar aos estudantes a produção de textos, realizávamos um longo trabalho de análise e de correção desses textos. No entanto, quando devolvíamos a eles os escritos comentados, percebíamos que o árduo trabalho de correção, pouco ou nada contribuía para que qualificassem suas produções escritas. Assim, sentimos a necessidade de buscar alternativas para uma atuação mais eficaz no ensino da prática de texto. Com essa intenção, ingressamos no mestrado em Letras. A partir da análise das verbalizações acerca das concepções de texto dos alunos que

fizeram parte desse estudo, algumas inquietações surgiram, dando origem a esta proposta de investigação no curso de Pedagogia.

A pesquisa que desenvolvemos no mestrado objetivou desvelar a percepção que estava implícita nas verbalizações sobre texto e revisão de texto de um determinado grupo de estudantes¹ e analisar como o Princípio Cooperativo de Grice² estava presente na escritura e no processo de revisão textual desses sujeitos. Buscamos conhecer a percepção de texto dos alunos, porque entendíamos que as formulações deles revelariam suas filiações ao saber discursivo que circulava na escola e que esse saber constituiria a identidade deles enquanto escritores.

Os resultados da pesquisa ratificaram que as formulações discursivas dos estudantes estavam imbuídas pelo saber discursivo que circulava na escola, ou seja, um saber centrado somente na forma textual. De acordo com as formulações, parece que havia um privilégio, nas aulas de língua materna, das características formais da língua, levando o estudante a centrar sua atenção, quando escrevia e revisava seus textos e os textos dos colegas, nos aspectos superficiais e, conseqüentemente, a adotar uma percepção mecanicista frente ao texto escrito. Não queremos dizer que esses aspectos não sejam relevantes na construção de um texto, mas somente eles não garantem a redação de um bom escrito (ANTUNES, 2007; 2005; BUNZEN, 2006; FRISON, MACHADO e FUZER, 2010; GERALDI, 2004; 2001; 2000; 1997; POSSENTI, 2001).

Consideramos adequado mencionar que, de acordo com Rocha (1999, p.48), a preocupação dos alunos com as questões superficiais do texto é significativa “já que a apropriação das habilidades de produção de textos escritos supõe que se manipulem conscientemente aspectos convencionais da linguagem

¹ A turma era constituída por sete estudantes, na faixa etária entre 10 e 11 anos, que cursavam a 5ª série do ensino fundamental, em uma escola da rede privada de ensino, localizada no interior do Rio Grande do Sul.

² O Princípio Cooperativo, proposto por Grice (1975), é composto por quatro máximas que devem ser observadas para uma comunicação bem-sucedida: máxima de qualidade; de quantidade; de relevância e de modo – esta última, composta por quatro submáximas: evite obscuridade; evite ambigüidade; evite prolixidade; evite desordem. É importante mencionarmos que o Princípio Cooperativo de Grice (1975) foi elaborado, considerando apenas o uso da linguagem oral. Entretanto, esse princípio é igualmente aplicável ao texto escrito, pois este, da mesma forma que o falado, envolve uma interação entre os usuários da língua. Como o texto é um lugar no qual escritores e leitores se encontram e dialogam, os elementos da textualidade propostos na literatura estão intimamente ligados aos postulados conversacionais descritos por Grice (ALVES, 2002).

escrita”. Entretanto, de acordo com a pesquisa que realizamos, entendemos que essas preocupações assumiram conotações diferentes.

O estudo revelou que o modo como o estudante se relacionava com o texto estava perpassado pelo discurso predominante da/cultura escolar. Defendemos que, se o professor, ao corrigir os textos de seus alunos, privilegiar apenas os aspectos de superfície textual, não estará propiciando a eles o desenvolvimento da tessitura. O estudo que realizamos sugere esse entendimento. Ele revelou que a percepção de texto desenvolvida pelos participantes estava atravessada pelas práticas linguísticas priorizadas pelos professores das séries anteriores, ou seja, os professores alfabetizadores.

A partir dessa constatação, sentimo-nos motivada a estudar a relação que os futuros pedagogos estabelecem com o texto escrito, já que serão responsáveis não só pela alfabetização, mas também pelo desenvolvimento das habilidades de texto de nossas crianças. Portanto, é de vital importância que compreendam quais são os elementos da textualidade e os empreguem, adequadamente, em seus escritos. Somando-se a essa situação, a escolha do referido curso foi reforçada por alguns estudos que objetivaram caracterizar o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia, em diferentes regiões brasileiras. Esses estudos revelaram que a maioria dos acadêmicos de Pedagogia cursou o ensino médio em escolas públicas (SANT’ANNA, 2006) e apresentam conhecimentos insuficientes sobre as práticas de leitura e escrita frente às exigências colocadas pela profissão docente (BRAÚNA, 2009). Outra situação que ratifica nossa escolha pelo referido curso foram os resultados de um estudo diagnóstico, realizado por um grupo de pesquisadores, coordenado pela professora-orientadora desta pesquisa, no qual constatamos a existência de inúmeros problemas relacionados à escrita de uma turma de estudantes do curso de Pedagogia (DAMIANI et al., 2011). Esse diagnóstico sinalizou para a urgência de que fossem trabalhadas atividades que possibilitassem a esses acadêmicos desenvolver a tomada de consciência e a capacidade de controle sobre a escrita, ratificando nossa intenção em desenvolver um estudo voltado aos acadêmicos do curso de Pedagogia.

Assim, esta pesquisa objetiva avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle da escrita e sobre o emprego de funções psicológicas superiores,

relacionadas a essa atividade, em um grupo de estudantes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia. A fim de atingirmos o objetivo proposto, organizamos nosso estudo da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos ao leitor o aporte teórico que ampara esta pesquisa. Nesse capítulo estão presentes informações acerca da Teoria Histórico-Cultural, bem como as principais ideias vygotskianas para nosso estudo. Também realizamos um breve diálogo entre Vygotski³ e Bakhtin acerca da consciência. A seguir, examinamos algumas ideias relativas ao pensamento vygotskiano e bakhtiniano pertinentes a esta investigação. Ainda no aporte teórico, apresentamos reflexões sobre escrita, revisão e reescrita e o gênero resumo. No segundo capítulo, esclarecemos o percurso metodológico que norteia esta investigação. Nesse capítulo, apresentamos a abordagem metodológica que ampara a avaliação da intervenção, a descrição de um estudo preliminar e o estudo principal que constitui a presente pesquisa. Na próxima parte, mencionamos a análise e a interpretação dos achados relativos à intervenção pedagógica. E, por fim, as considerações finais deste estudo.

³ O leitor deste estudo merece uma explicação acerca da grafia do sobrenome de L. S. Vygotski adotada neste trabalho. Ainda não há, no Brasil, uma forma padrão para grafar o sobrenome desse autor. Lordelo (2007) esclarece que as edições norte-americanas e portuguesas empregam Vygotsky; já nas *Obras Escogidas*, de tradução espanhola, a grafia adotada é Vygotski. Em outras traduções espanholas e em trabalhos publicados recentemente no Brasil é utilizada a grafia Vigotski, sendo esta a que mais se aproxima da grafia russa. Todavia, Prestes (2010) esclarece que, para o leitor brasileiro, é indiferente grafar o nome de Vygotski com a letra *i* ou *y*, porque a pronúncia será sempre a mesma. Assim, nesta proposta de investigação, será dotada a escrita do sobrenome de Vygotski com *y* seguido de *i*, pois esta é a grafia utilizada nas *Obras Escogidas*, que é uma das principais referências bibliográficas que embasa o pensamento vygotskiano neste trabalho. É importante esclarecer que, quando nas citações diretas forem adotadas grafias diferenciadas, estas serão respeitadas.

INTRODUÇÃO

Entendemos a redação de textos claros, coerentes e coesos como uma habilidade necessária a todo indivíduo inserido em uma sociedade letrada. Para nós um bom texto é aquele em que as informações apresentadas pelo redator estão claras, precisas, bem organizadas sintática e semanticamente. Entretanto, sabemos que a qualidade dos textos escritos pelos estudantes brasileiros, em diferentes contextos educacionais, está aquém da desejada, conforme comprovam diversos trabalhos realizados acerca do tema. Eles apontam para uma triste realidade que é desvelada por meio dos textos que os sujeitos redigem nas escolas (ALVES, 2002; BARBIERI, 2009; BRITTO, 2001; RIOLFI e IGREJA, 2010; SILVA, 2009) e nos bancos universitários (CUNHA e SANTOS, 2006; DAMIANI et al., 2011; MARIN e GIOVANNI, 2007; OLIVEIRA e SANTOS, 2005; SAMPAIO e SANTOS, 2002; SANTOS, 2009).

As pesquisas mencionadas demonstram que os estudantes, de forma geral, apresentam grande dificuldade em desenvolver os aspectos micro e macroestruturais do texto. Na maioria vezes, revelam pouco conhecimento sobre os critérios de textualização⁴ e apresentam uma precária reflexão sobre o que leem e o que escrevem. Essa situação é preocupante e nos inquieta mais ainda quando incide na academia, pois esperamos que um estudante, após passar, em média, onze anos na escola, ao chegar à universidade, seja capaz de redigir um texto cuja qualidade esteja compatível com o contexto educacional em que se encontra.

Apesar de os diversos estudos revelarem os vários problemas presentes nas produções escritas dos estudantes brasileiros, bem como as tentativas de mudanças acerca dessa situação, ela ainda persiste. Assim, a partir desse contexto, esta investigação, como já comentado, propõe-se a avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento da tomada de consciência e da

⁴ Os critérios de textualização que contribuem para a textualidade são sete: coesão; coerência; aceitabilidade; intencionalidade; informatividade; situacionalidade e intertextualidade (MARCUSCHI, 2008). Koch (2000, p.26) explica que a textualidade “é o que faz de seqüência lingüística um texto e não uma seqüência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras. A seqüência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global”.

capacidade de controle da escrita e sobre o emprego de funções psicológicas superiores, relacionadas a essa atividade, em um grupo de estudantes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia.

As falhas de aprendizagem relativa à produção de textos na educação básica vêm se revelar, mais tarde, no contexto acadêmico, o que é extremamente sério. Sabemos que não é função principal da universidade resolver as lacunas relacionadas à escrita trazidas pelos egressos da educação básica. Não obstante, julgamos importante que as instituições formadoras reflitam sobre o assunto e busquem alternativas, de acordo com suas possibilidades, para que os acadêmicos, em especial os dos cursos de formação de professores, sejam escritores competentes e tenham condições de proporcionar atividades de prática de texto que propiciem aprendizagem a seus alunos. Heinig (2003) ratifica nossa posição ao defender que

[...] a universidade é responsável pela formação dos educadores. Por isso, é preciso também habilitar o futuro educador para que possa levar os seus educandos ao domínio efetivo da língua, evitando, assim, que venham aprender, quando possível, na universidade, o que já deveriam dominar nos níveis elementares.

Zeichner (2008), embora se refira ao contexto norte-americano, suas palavras sobre a formação de educadores também se aplicam ao contexto brasileiro. O autor argumenta que as instituições responsáveis pela formação de professores têm escolhas a fazer: ou se colocam na posição de lutar por mudanças na atual formação disponibilizada aos futuros educadores ou continuam na posição de contribuir para a manutenção da situação que se apresenta. O autor não desconhece as dificuldades existentes para mudar essa realidade, mas defende que algo precisa ser feito para que tal mudança ocorra na formação dos futuros educadores.

A atenção que o ensino da escrita recebe em grande parte das instituições educativas e a maneira como a maioria de nossos estudantes redigem seus textos nos desassossegam. Por isso, acreditamos que a formação de escritores competentes apresenta-se como um dos maiores desafios aos educadores. Essa situação ratifica a necessidade de serem realizadas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da escrita tanto na educação básica como no contexto acadêmico.

Estatísticas oficiais sobre o desempenho dos estudantes brasileiros na educação básica também ratificam a necessidade de repensarmos a formação de professores. Os resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁵ (IDEB) revelados em 2011 apontam para uma situação pouco satisfatória quanto ao desempenho dos estudantes no Ensino Médio de 2009 para 2011. Os resultados revelam que não houve um crescimento no aprendizado dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Programa de Avaliação de Estudantes⁶ também não apresenta resultados animadores quanto ao rendimento de nossos estudantes. Os dados de 2009⁷ mostram que, entre os 20 mil alunos brasileiros que realizaram as provas de leitura, somente 0,1% obteve o nível seis, nível mais alto, no que se refere ao desempenho. Esse nível requer que o aluno, ao ler um texto, seja capaz de realizar

[m]últiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. [...]; que demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informações sobre eles. Atividades que requer que o leitor lide com ideias desconhecidas. As atividades de Refletir e Avaliar requerem que o leitor delinhe hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou um tópico desconhecido, levando em consideração os múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de Acessar e Recuperar neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos (Resultados Nacionais – PISA, 2009, p.28).

O nível seis proposto pelo Pisa é o que desejamos que nossos estudantes atinjam ao longo de seu processo de escolarização. No entanto, os resultados das avaliações oficiais revelam uma realidade brasileira bastante diferente da que almejamos. O Pisa também mostrou que 44,6% dos estudantes brasileiros atingiram apenas o nível um no desempenho em leitura. Isso significa que eles são capazes somente de encontrar informações explícitas nos textos.

⁵ Indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para acompanhar a qualidade da educação básica pública brasileira. Os resultados são aferidos a cada dois anos. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>.

⁶ É uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada aos alunos na faixa etária de 15 anos, porque é pressuposto que esses alunos já concluíram a escolaridade básica na maioria dos países. É uma avaliação que ocorre a cada três anos e engloba três áreas de conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências.

⁷ São aqui comentados os dados relacionados a 2009, porque os de 2012 ainda não foram disponibilizados. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

Embora esses resultados sejam referentes à leitura, estão intimamente relacionados à produção de textos, porque entendemos que as práticas de leitura e escrita são indissociáveis. No contexto acadêmico, a produção dos diferentes gêneros textuais que circulam em seu interior é dependente da capacidade de leitura realizada pelos estudantes. Entre esses gêneros, podemos mencionar, por exemplo, a produção de resumos e resenhas.

Sobre a qualidade da produção escrita de nossos estudantes, a discussão não é recente, mas a situação ainda persiste e “pouco tem se alterado”, conforme afirma Faraco (2009, p.12). Compartilhamos das ideias do autor quando alega que precisamos fazer as pazes com a escrita; que precisamos aprender a escrever e precisamos aprender a ensinar a escrever, porque “continuamos inconformados e continuamos em busca de alternativas”. Assim, justificamos a relevância do estudo que ora propomos.

A investigação que nos propusemos a realizar não é um estudo de natureza diagnóstica, mas um estudo intervencionista que possibilite aos universitários desenvolver a tomada de consciência e a capacidade de controle sobre a prática de textos escritos. Dessa forma, intencionamos apontar um possível caminho que promova o desenvolvimento de escritores competentes, ou seja, escritores capazes de lidar, de forma satisfatória, com os aspectos micro e macroestruturais do texto.

Entendemos que tanto ensinar como aprender a redigir textos coesos e coerentes é uma tarefa árdua, que requer, além de dedicação e esforço por parte do educador e do educando, atividades⁸ sistemáticas e orientadas de prática de textos, isto é, a realização frequente de redação de textos que propiciem ao estudante momentos de reflexão e de interação com seu escrito. O aluno-escritor necessita pensar sobre o que escreve. O exercício de pensamento sobre a escrita é difícil de ser realizado sem uma intervenção adequada, que pode ser realizada pelo professor ou por um colega mais experiente, capaz de apontar as falhas existentes no texto.

Defendemos que o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle acerca da escrita pode ser maximizado por meio de

⁸ Não faremos a distinção proposta por Cerqueira (2010) entre os termos *atividade* e *exercício* quando nos referirmos à produção de textos. Neste trabalho, esses termos serão empregados como sinônimos.

atividades coletivas, mediadas pela linguagem. Para Vygotski (2000), a linguagem é uma das ferramentas do pensamento. É o sistema simbólico responsável pelo desenvolvimento do ser humano. O autor defende que é por meio de um movimento dialético do social para o individual, mediado pela linguagem, que o sujeito se constitui, internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais, formando a própria consciência. Assim, compreendemos que o papel do educador, no aprimoramento da linguagem escrita de seus educandos, é de vital importância, já que, por meio dele, uma relação dialógica entre escritor e texto pode e deve ser provocada, situação essencial ao desenvolvimento da tomada de consciência sobre os aspectos discursivos e linguísticos do texto e da capacidade de controle sobre tais aspectos. Acreditamos que esse exercício de pensamento acerca da escrita, possivelmente, seja fonte de desenvolvimento mental. A esse respeito, Cassany (2003) defende que a escrita favorece o desenvolvimento de determinados processos cognitivos, como a análise e a reflexão em detrimento da memorização e da repetição. O autor também explica que os indivíduos letrados tendem a empregar processos cognitivos desenvolvidos por meio da aprendizagem da escrita para realizar tarefas não escritas ou para aprender novos conteúdos.

Propiciar atividades de escrita que permitam aos estudantes desenvolver domínio sobre os elementos que constituem o texto escrito e oportunizar situações que promovam o avanço de funções psicológicas superiores é uma das preocupações desta investigação. Entendemos essas atividades como indispensáveis a uma escrita compreensiva, reflexiva e responsiva, nas palavras de Bakhtin (2006).

Embora algumas pesquisas já tenham constatado a baixa qualidade dos textos redigidos no contexto acadêmico, conforme fizemos alusão anteriormente, parece-nos que a atenção voltada ao ensino e à aprendizagem da escrita na formação de professores ainda é bastante limitada. Guedes (2006, p.28) esclarece que “é muito recente – e ainda meramente terapêutica e não formativa – a preocupação dos cursos de Letras com as dificuldades que seus alunos apresentam com a produção escrita, muitos dos quais escreveram pela primeira vez na vida no vestibular”.

Intencionado identificar produções científicas para dialogar com nosso estudo, bem como para confirmar a relevância de nossa investigação, realizamos

um levantando sobre os estudos depositados em duas grandes bases de dados científicos⁹: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O resultado das buscas em ambas as bases de dados não revelou um número significativo de estudos sobre o ensino da escrita no contexto acadêmico. Entretanto, há trabalhos realizados nessa temática (BORBA, 2003; BRANDÃO, 2007; CAMARGO e BRITO, 2011; MILITÃO, 2007; NOGUEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2006; RIBEIRO, 2005; TINÓCO, 2008) que procuram explicar as razões para o insucesso dos acadêmicos ao produzir os gêneros escritos que circulam na universidade, bem como propor algumas alternativas para solucionar esse insucesso. Esses estudos irão dialogar com nossas reflexões ao longo deste trabalho.

Na pesquisa que realizamos nos espaços de divulgação científica, anteriormente descritos, raros foram os trabalhos encontrados que tivessem relação com o ensino e à aprendizagem da escrita em cursos de Pedagogia, tendo como base os preceitos teóricos desenvolvidos por L. S. Vygotski e a Linguística Textual. Vale destacar que nenhum deles é de cunho intervencionista. Esse fato indica a originalidade deste estudo.

Os demais trabalhos encontrados durante a busca que realizamos, embora abordassem questões que apresentavam alguma relação com nossa temática, tal relação não era direta. Marinho (2010) explica que são vários os estudos que discutem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica no Brasil, mas defende que a escrita acadêmica não tem recebido a atenção necessária na universidade, seja do ponto e vista do ensino, seja como objeto de pesquisa. A autora argumenta que em universidades estrangeiras, são muitas as publicações voltadas para o ensino e a pesquisa sobre a leitura e a escrita dos estudantes de graduação e de pós-graduação, enquanto aqui essa produção ainda é tímida. Assim, defendemos a relevância do estudo que ora propomos.

⁹ Optamos por essas duas bases de dados pelas seguintes razões: A SciELO é considerada uma das maiores bibliotecas eletrônicas, possuindo uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, além de contar com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); o banco de teses da CAPES reúne os resumos dos trabalhos de investigação nos âmbitos *stricto e lato sensu* da pós-graduação do Brasil. Realizamos as busca entre agosto de 2011 a julho de 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>>. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses>>.

As palavras de Marinho (2010), o número limitado de trabalho acerca da temática *escrita acadêmica* existente nas bases de dados que consultamos, e os resultados das avaliações oficiais sobre o desempenho educacional dos estudantes brasileiros corroboram a necessidade e a relevância da pesquisa que estamos propondo.

Esta proposta de tese como já mencionamos, está amparada pelos preceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Linguística Textual. Nossos estudos e práticas vêm revelando que tal abordagem pode, com sucesso, aliar-se à Linguística Textual na busca de embasamento para a intervenção no processo de escrita em diferentes contextos educacionais, embora esses estudos e essas práticas necessitem ser estudadas e avaliadas a partir de investigações empíricas amplas.

CAPÍTULO I

APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos ao leitor a base conceitual em que nossa investigação se ampara. O referencial teórico de nosso trabalho está organizado da seguinte maneira: na primeira parte, discorremos sobre a teoria Histórico-Cultural e as ideias centrais da obra de L. S. Vygotski, presentes nesta investigação. Na segunda parte, estabelecemos um diálogo entre o pensamento de L. S. Vygotski e o de M. Bakhtin sobre formação e desenvolvimento da consciência. E, por fim, apresentamos algumas reflexões sobre escrita, revisão, reescrita e o gênero resumo.

1.1 L. S. Vygotski e a Teoria Histórico-Cultural

Nesta primeira parte, apresentamos a abordagem¹⁰ Histórico-Cultural e sua relevância para ancorar esta investigação. A seguir, discutimos algumas das ideias de L. S. Vygotski importantes para a presente pesquisa, excetuando o conceito de consciência, que, por sua importância para esta tese, será abordado, separadamente, em momento posterior.

Tendo como base os princípios marxistas – o materialismo histórico e dialético – sobre o desenvolvimento das sociedades por volta das décadas de 1920 a 1930 do século XX, na Rússia, Lev Semionovich Vygotski e seus colaboradores,¹¹ desenvolvem estudos que originam a teoria Histórico-Cultural da psicologia.

¹⁰ Rego (1995) explica que alguns estudiosos consideram a obra de Vygotski uma “teoria incompleta”, uma “obra aberta”, porque não apresenta um arcabouço teórico acabado e aprofundado. A esse respeito, Cole & Scribner comentam que “[a]s implicações de sua teoria eram tantas e tão variadas, e o tempo tão curto, que toda sua energia concentrou-se em abrir novas linhas de investigação ao invés de perseguir uma linha em particular até esgotá-la” (1998, p.15). Somente para citar alguns, Freitas (1999; 2004; 2010) e Daniels (1994; 2002; 2003; 2011) empregam em seus estudos o termo *teoria*; já Cole & Scribner (1998) e Moll (1996) utilizam em seus escritos tanto o termo *teoria* como *abordagem*. Apesar de nosso conhecimento limitado no que se refere a alguns aspectos da obra de Vygotski, acreditamos que ela possui potencial para ser denominada de teoria. Assim, com base nos autores recém-citados e a fim de evitarmos repetições enfadonhas, empregamos, neste estudo, os termos *abordagem*, *perspectiva* e *teoria* para nos referirmos ao pensamento vygotskiano e ao de seus colaboradores.

¹¹ Alexander Luria e Alexis Leontiev são considerados os colaboradores mais próximos de L.S. Vygotski, segundo Van der Veer e Valsiner (1998).

De acordo com o pensamento marxista, toda transformação histórica que ocorre na sociedade e na vida material ocasiona mudanças no ser humano. Apesar de essa ideia já ter sido pensada por outros estudiosos, Vygotski é o primeiro a relacioná-la, concretamente, à natureza dos aspectos psicológicos humanos, razão pela qual a perspectiva Histórico-Cultural é associada a ele (COLE & SCRIBNER, 1998).

Vygotski (1997a) entende o ser humano como um ser social, real e concreto, cuja singularidade é constituída por intermédio do grupo social, histórico e cultural específico no qual está inserido. Para o autor, “cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo de sociedade, ou melhor, de classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (1997a, p.371).

Segundo Leontiev (1997), a revolução russa provoca mudanças radicais na ciência psicológica, exigindo desta uma completa reestruturação. A nova psicologia deveria ter como base o materialismo histórico e dialético, a fim de tornar-se uma psicologia marxista. Vygotski trabalha em um contexto social, econômico e político em que a ciência é muito valorizada e da qual é esperada a solução para os diversos problemas sociais e econômicos pelos quais passa a sociedade soviética. Leontiev (1997) explica que, no entanto, a psicologia que vige na Rússia, naquele momento, é uma ciência acadêmica, restrita ao contexto universitário, não sendo considerada sua aplicação prática. Os estudos de Vygotski, ao contrário dessa tendência, revelam uma clara preocupação com a educação e com a medicina, o que vem ao encontro das necessidades da época, já que o povo soviético sofre com as atrocidades da guerra (COLE e SCRIBNER, 1998). Esses estudos estão centrados nos processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, ontogenética e microgenética. Suas investigações têm como foco o estudo dos mecanismos psicológicos, típicos da espécie humana (WERTSCH, 1997).

Como já mencionamos, Vygotski objetiva a criação de uma nova psicologia fundamentada nos princípios marxistas, tendo como base a abordagem dialética de mundo. Para o autor, o comportamento humano deve ser estudado, pela nova ciência, “[...] *dialeticamente* em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento, evolução. É desse ponto de vista

que se deve avaliar e compreender cada etapa de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1997a, p.337).

Konder (2008, p.7-8) explica que compreender dialeticamente um fenômeno significa compreender “[...] a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Vale destacar que Vygotski incorpora à psicologia não só o movimento dialético, mas também o movimento histórico da produção da vida material dos homens. A esse respeito, Oliveira (2010, p.23) comenta que Vygotski consegue unir em uma mesma perspectiva “o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico”. Portanto, a teoria Histórico-Cultural, propalada por L. S. Vygotski e seus seguidores, considera o desenvolvimento do ser humano como resultado de um movimento dialético, estabelecido entre os contextos histórico, social e cultural nos quais o ser humano se insere.

Antes de discutirmos com mais detalhes as ideias vygotskianas, julgamos relevante tecer alguns comentários sobre aspectos gerais dessas ideias e justificar sua escolha para embasar nosso trabalho. O primeiro comentário refere-se à expressão histórico-cultural, utilizada para denominar o conjunto de suas ideias. Não desconhecemos que há diferentes termos para designá-la. Podemos citar, como exemplos, as denominações “histórico-cultural” (COLE, 1998; ZINCHENKO, 1998); “sociocultural” (DANIELS, 1994; 2002; 2003; 2011; WERTSCH et al., 1998); “teoria histórico-cultural da atividade” (SANNINO, 2011), entre outras. Daniels (2003) explica que o emprego de diferentes denominações não está isento de problemas, embora cada uma delas tenha sido definida com grande cuidado. Wertsch et al., (1998) explicam que o próprio Vygotski raramente empregou o termo sociocultural, se é que o empregou, e comentam que o autor russo e seu grupo, normalmente, usavam a expressão histórico-social ou histórico-cultural. Apesar disso, Wertsch et al., (1998, p.15) optam pelo emprego do termo sociocultural ao fazerem referência ao pensamento de Vygotski, em seus estudos, argumentando o seguinte:

[c]oncordaríamos que “histórico-cultural” e “histórico-social” são termos mais apropriados quando se trata do legado que reconhecemos como sendo de Vygotsky, Leont’ev, Luria e muitos outros psicólogos soviéticos. Porém, acreditamos que ‘sociocultural’ é o melhor termo, já que ele trata de como esse *legado* tem sido *apropriado* em debates contemporâneos nas ciências humanas, pelo menos no ocidente. A razão para isso tem a ver com a

questão de como a cultura é compreendida pelas várias partes envolvidas [grifos dos autores].

A esse respeito, Cole (1998), apesar de já ter usado os termos psicologia sócio-histórico-cultural e sócio-histórica, para mencionar o pensamento de Vygotski e de seus colaboradores, argumenta que, após algumas discussões, conclui que a mudança da terminologia cumpre um desserviço no que se refere aos registros históricos e prejudica a clareza conceitual. Por isso, ele dá preferência aos termos histórico-cultural ou teoria da atividade histórico-cultural. Zinchenko (1998), por seu turno, ao abordar a história do pensamento vygotkiano na psicologia soviética, no texto *A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos*, também opta pelo termo histórico-cultural.

De acordo com as ideias acima expostas, compreendemos que o termo mais adequado para fazermos referência ao pensamento de Vygotski é histórico-cultural. Prestes (2011, p.31) corrobora nossa escolha, afirmando que “é difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs”.

O segundo comentário diz respeito ao fato de que, embora Vygotski recorra à infância para explicar o comportamento humano, sua preocupação principal não é desenvolver uma teoria do desenvolvimento infantil. De acordo com Rego (1995, p.25), Vygotski

[r]ecorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana.

A esse respeito, Cole e Scribner (1998, p.9) igualmente argumentam que quando o autor russo “fala de sua abordagem como privilegiadora do ‘desenvolvimento’, isso não deve ser confundido com uma teoria do desenvolvimento da criança. Na concepção de Vygotski, essa abordagem constitui o método da ciência psicológica”, que deve buscar a gênese dos comportamentos, em uma abordagem histórica. A partir dessa discussão, pensamos ser possível considerar que a teoria Histórico-Cultural de Vygotski contempla o estudo do desenvolvimento humano, em suas diferentes fases.

O último comentário volta-se à escolha dessa teoria para fundamentar nossa investigação, que está vinculada à área educacional. Freitas (2004) esclarece

que a teoria psicológica vygotskiana é também uma teoria educacional, porque a educação, para ele, vai muito além do “desenvolvimento das potencialidades individuais, implicando a expressão histórica e o crescimento da cultura humana da qual o homem procede” (2004, p.114). A esse respeito, Daniels (2003) comenta que a teoria de Vygotski possui potencial para compreendermos e desenvolvermos um processo de transformação social, como a escolarização. Sforzi (2004) afirma que os trabalhos vygotskianos propõem elementos teóricos que permitem a superação de uma perspectiva fragmentada de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento. Prestes (2010, p.31) também defende a importância dos estudos de Vygotski para educação, expondo que eles desempenham “um papel importante na formação dos novos professores, deixando no passado a ‘velha escola’”.

Portanto, podemos perceber que temos várias e fortes razões para elegermos a teoria Histórico-Cultural para amparar nossa investigação. Entendemos que essa teoria apresenta o aporte de que necessitamos para iluminar e sustentar a intervenção pedagógica que nos propusemos a realizar. Vygotski contempla em seus estudos, entre outros temas, os relacionados à linguagem e ao desenvolvimento da escrita, vindo ao encontro do interesse de nossa pesquisa.

1.2 Algumas ideias vygotskianas importantes para este estudo

Nesta parte dois do aporte teórico, apresentamos as principais ideias de L. S. Vygotski para a realização de nossa pesquisa.

A compreensão do que significam para Vygotski os termos *histórico*, *social* e *cultural* é de extrema importância para interpretarmos adequadamente o pensamento desse autor. Entretanto, Vygotski não deixa claro, em seus estudos, o significado que impunha a esses termos, conforme ratificam Pino (2005; 2000) e Daniels (2002). Mesmo assim, para transpormos algumas das ideias de Vygotski para uma situação real de ensino, como é o propósito deste estudo, julgamos importante compreender a que o autor se referiu quando os mencionou em sua obra. Por isso, recorreremos a outros estudiosos que se dedicaram a discutir esses termos.

Vygotski (1995d, p.21) tece apenas breves comentários sobre eles, esclarecendo que “não existem conceitos que correspondam ao cultural e ao histórico na conduta humana” e que a cultura “é por sua natureza, um fenômeno

histórico”. Quanto à palavra *social*, Vygotski explica que todo o cultural é social e que “a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso, o próprio delineamento do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento” (1995d, p.151).

Pino (2000, p.47- 48), em seu esforço de entender esses termos, explica que:

[...] o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor. O termo social, visto que ele é um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural, não permite por si só explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana. Quanto ao termo cultural, trata-se de um conceito entendido e utilizado pelos autores de formas diferentes, o que exige que seja devidamente conceitualizado no contexto próprio em que é utilizado por Vygotski. Especificar bem este termo é fundamental para precisar o outro, uma vez que a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural. Discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutivo de um ser cultural é, sem dúvida alguma, um detalhe muito importante da obra de Vygotski, o qual merece uma atenção especial. [...] A questão da história é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vygotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje.

Na compreensão de Pino (2000), que também é a nossa, a história do homem é a história da transformação do ser humano da ordem da natureza para a ordem da cultura. O pesquisador esclarece que, na evolução da espécie humana, ocorre, em determinado momento, uma ruptura quando o *homo sapiens* desenvolve novas capacidades que lhes possibilitam transformar a natureza por intermédio do trabalho, criando novas condições de existência. Assim, para Vygotski, dizer que o desenvolvimento humano é cultural equivale, pois, a dizer que é histórico, isto é, representa “o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo” (PINO, 2000, p.51).

Quanto ao significado do termo *social*, Pino (2000) reafirma que Vygotski não aprofunda sua definição. Entretanto, Pino explana que o autor russo aponta momentos ou fatos em que o termo *social* é usado estabelecendo, dessa forma, três tipos de relações: 1) a relação entre o social e o cultural; 2) a relação entre o social e o simbólico; e 3) a relação entre o social e as funções mentais superiores. Pino

clarifica que Vygotski (1995d, p.151) ao mencionar que “tudo o que é cultural é social”,

[...] faz do social um gênero e do cultural uma espécie. Isso quer dizer que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, que nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social. [...] o *social* é um fenômeno mais antigo que a cultura pois [*sic*] é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais (2000, p.53) [*grifo do autor*].

Assim, a sociabilidade humana não é fruto da natureza, mas resultado das ações humanas, porque o homem cria suas próprias condições de vida social da mesma forma que cria suas condições de vida material. Por serem obras do homem, as condições de existência e sociabilidade humanas fazem parte das produções culturais (PINO, 2000).

No que se refere ao termo cultura, Vygotski (1995d), ao afirmar que a cultura é resultado da vida social e da atividade social do indivíduo, conforme já fizemos menção, deixa claro que podemos interpretar “no primeiro caso, a cultura [...] como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo caso, como produto do trabalho social” (PINO, 2000, p.51). Portanto, na interpretação de Pino (2005, p.89), Vygotski propõe o seguinte:

1) que a cultura é uma “produção humana” e 2) que essa produção tem duas fontes simultâneas: a “vida social” a “atividade social do homem”. Analisando em separado estas duas afirmações, pode-se verificar que, ao dizer que a cultura é o “produto” da vida social e da atividade social, está afirmando que ela é obra do homem e, por conseguinte, que não é obra da natureza. Isso quer dizer que entre cultura e natureza existe uma linha divisória que as separa e que as une e essa linha passa pelo homem, ao mesmo tempo natureza e agente da sua transformação; portanto, alguém capaz de produzir cultura, mas incapaz de criar a natureza.

De acordo com o que expusemos acerca dos termos *histórico*, *social* e *cultural*, podemos concluir que toda produção humana é uma produção cultural, originada e desenvolvida na vida e na atividade sociais. Portanto, tudo o que não é

obra da natureza, mas do ser humano, é uma produção cultural e, conseqüentemente, social. Assim, o indivíduo pode ser entendido como um ser histórico e social, uma vez que modifica a natureza de acordo com suas necessidades e, ao modificá-la, modifica a si mesmo, sendo, pois, resultado de um processo dialético de transformação.

Prestes (2010, p.36) afirma que o mais importante para Vygotski e seu grupo, ao elaborar a teoria Histórico-Cultural, era demonstrar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Segundo a autora, para Vygotski, a psiquê humana é a “forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio”.

Para Vygotski (1995a), Diferentemente dos animais, o desenvolvimento psíquico do ser humano não está atrelado somente às leis da natureza, mas também às leis culturais. O autor afirma que as funções psicológicas superiores¹² se originam graças ao desenvolvimento histórico da humanidade. Assim, propõe uma nova compreensão sobre o desenvolvimento psíquico da espécie humana, uma vez que os estudos psicológicos da época consideravam apenas os aspectos naturais, espirituais ou metafísicos, mas não as leis históricas como determinantes desse desenvolvimento. Vygotski (1998, p.96-97) enfatiza:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Com base no conceito de desenvolvimento proposto por Vygotski, não podemos estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores à margem do meio social. O autor explica que a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no sistema de comportamento humano. Esclarece, também, que no processo de desenvolvimento histórico, o ser humano transforma os modos e os procedimentos de sua conduta, elaborando e criando novas formas de comportamento, especificamente culturais. Assim, Vygotski (1995b) denomina o processo de modificação da conduta de

¹² Também denominadas por Vygotski de formas superiores de conduta.

desenvolvimento cultural. Para o autor, esse desenvolvimento está associado ao desenvolvimento histórico da humanidade. Vygotski (1998) explica que há duas linhas de desenvolvimento que diferem qualitativamente quanto à sua origem, a dos processos psicológicos elementares, de origem biológica, e dos processos psicológicos superiores, de origem sócio-cultural.

As funções psicológicas superiores, geradas por este último processo, são assim denominadas, por serem tipicamente humanas e estarem relacionadas a ações intencionais e controladas pelos sujeitos. Essas funções não são inatas, mas resultado do desenvolvimento social da conduta. Portanto, com base nas ideias vygotkianas, compreendemos que as funções psicológicas superiores são processos mentais que se desenvolvem por meio da mediação simbólica, fornecida pelo contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido. Luria (1992, p.60) explica que, para Vygotski,

[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana [*grifos do autor*].

São consideradas funções psicológicas superiores o pensamento verbal, a memória lógica, a formação de conceitos, a atenção voluntária, entre outras. As funções psicológicas elementares, como a atenção e a memória involuntárias, são reações automáticas, ações reflexas, associações simples, que não exigem controle consciente e estão presentes nos animais e na criança pequena (VYGOTSKI 1995a). Segundo Pino (2005, p.89), as funções psicológicas elementares estão no “plano da natureza” e as superiores estão no “plano da cultura”, existindo, simultaneamente, uma “ruptura” e uma “continuidade” entre elas. Isso quer dizer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pressupõe a existência das elementares. Entretanto, a existência destas não garante o desenvolvimento daquelas, pois o desenvolvimento das superiores está fundamentado nas relações sociais e culturais das quais o sujeito participa, como já comentamos.

Embora Vygotski não mencione, explicitamente, a consciência como uma função psicológica superior, entendemos, com base em seus estudos, que ela é a definidora das demais funções psicológicas superiores, que surgem e evoluem a

partir dela. Vale destacar também que todas as funções superiores são interligadas e que o desenvolvimento de uma afeta o desenvolvimento de outras.

Para dominar sua própria conduta, bem como para comunicar-se com seus pares, Vygotski (1997e) explica que o ser humano desenvolveu uma série de dispositivos artificiais, denominados ferramentas ou instrumentos psicológicos. Segundo o autor, os instrumentos psicológicos são criações artificiais e sociais, não orgânicas e individuais. Como exemplo de instrumento psicológico, o autor menciona a linguagem, o cálculo, os recursos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, a arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, ou seja, todos os tipos de signos convencionais. De acordo com o autor russo, um instrumento psicológico desenvolve e modifica a evolução e a estrutura das funções psicológicas superiores e suas propriedades determinam a configuração do que denominou *novo ato instrumental*. O autor esclarece que os atos instrumentais “constituem uma realização [...] da humanidade, um produto da evolução histórica e são a forma específica do comportamento do homem” (1997e, p.65). Afirma também que, por meio do ato instrumental, “o homem domina a si mesmo a partir de fora, através do instrumento psicológico” (1997e, p.66).

Pino (2005, p.135) explica que Vygotski encontra na *mediação instrumental*, aplicada à teoria do trabalho social de Marx e Engels, a referência de que necessita para pensar a ideia de *mediação semiótica* e comenta que, da mesma forma que “Marx e Engels fizeram do *instrumento técnico* o mediador das relações dos homens com a natureza, Vygotski faz do *signo* o mediador das relações dos homens entre si”. Pino também esclarece que Vygotski não aborda o signo linguístico como um linguista, mas como um “pensador da natureza simbólica do ser humano”.

A respeito do significado do termo mediação empregado por Vygotski em seus estudos, Cole e Scribner (1998, p.18) fazem as seguintes considerações:

Vygotsky não era adepto da teoria do aprendizado baseada na associação estímulo-resposta e não era sua intenção que a sua ideia de comportamento mediado fosse interpretada nesse contexto. O que ele, de fato, tentou transmitir com essa noção é que, nas formas superiores de comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente uma situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo “mediação”.

Quanto ao conceito de mediação, presente nos escritos vygotkianos, Molon (2003) explica que é difícil encontrá-lo, até porque, para essa autora, a mediação não é um conceito, mas um pressuposto que delinea todo o arcabouço teórico-metodológico presente no pensamento de Vygotski. A esse respeito, Molon (2003, p.102) apresenta as seguintes considerações:

[a] mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação.

A mediação pelos signos, as diferentes formas de semiotização, possibilita e sustenta a relação social, pois é um processo de significação que permite a comunicação entre as pessoas e a passagem da totalidade a partes e vice-versa.

A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea não garante a mediação.

Vygotski (1995b) argumenta que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada. O autor distinguiu dois tipos de elementos mediadores: as ferramentas físicas e os signos, também denominados de instrumentos psicológicos. A semelhança entre os signos e as ferramentas é a função mediadora desempenhada por ambos, segundo Vygotski (1995b). Por isso, alega que, do ponto de vista psicológico, podem ser incluídos em uma mesma categoria e estão subordinados a um conceito mais geral: a atividade mediadora.

O autor esclarece que, embora as ferramentas físicas e os signos sejam equivalentes na atividade mediadora, elas atuam de forma diferente sobre o ser humano. Por intermédio das ferramentas físicas, o indivíduo age sobre o objeto, modificando-o externamente; essas ferramentas medeiam ações humanas sobre os objetos e modificam a natureza. Já os signos medeiam as ações do homem sobre os outros homens e sobre o próprio psiquismo. O emprego dos signos modifica a atividade natural do ser humano, ou seja, suas funções psicológicas elementares, e proporciona o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

No que se refere aos recursos mediacionais, Wertsch e Smolka (1994, p.123) explicam que

[u]m aspecto essencial do tratamento que Vygotsky dispensa aos recursos mediacionais é que a incorporação destes últimos na ação humana (incluindo a ação mental) não torna essa ação, simplesmente, mais fácil ou

mais eficiente em sentido quantitativo. Em vez disso, a incorporação desses recursos resulta, inevitavelmente, em uma transformação qualitativa.

Como já mencionamos, Vygotski (1995c), afirma que o domínio da conduta é sempre um ato mediado por estímulos auxiliares, fazendo referência, especialmente, aos signos. Para ele, a função do signo é “modificar algo na reação ou na conduta do próprio homem. O signo não troca nada no próprio objeto; se limita a proporcionar uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica” (1995c, p.129). Também argumenta que o signo é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os outros e, somente depois, se transforma em um meio de influência sobre o próprio indivíduo. Nesse sentido, Vygotski (1998, p.75) explica que

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual: primeiro, entre as pessoas (interpsicológico). E, depois, no interior da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos.

De acordo com as ideias do autor, o desenvolvimento psíquico do ser humano aparece em dois planos: primeiro no plano social e depois no plano psicológico. Esse processo de reconstrução interna de uma operação externa, o autor denominou de internalização. Vygotski (1995d, p.151) esclarece que “[t]odas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade”. Daniels (2011, p.15) entende que, para Vygotski, os elementos mediadores são “o meio pelo qual o indivíduo exerce a ação sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação destes no curso da contínua atividade humana”. A esse respeito, Oliveira (2010) acrescenta que, no decorrer do processo de desenvolvimento, as relações mediadas predominam sobre as relações diretas e que a mediação é um processo fundamental para tornar possível a atividade voluntária, intencional, controlada pelo próprio sujeito.

O principal instrumento mediador para o desenvolvimento da psique humana é a linguagem, de acordo com a interpretação vygotskiana. Oliveira e

Oliveira (1999) explicam que, segundo o pensamento do autor russo, a linguagem além de servir como instrumento comunicativo, simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários desse sistema simbólico. Conforme os autores, o emprego da linguagem possibilita ao indivíduo o desenvolvimento dos processos de abstração e generalização, que são dimensões básicas para a formação de conceitos. Para Vygotski (2009), o sistema cognitivo do ser humano desenvolve-se ao longo da vida, passando por diferentes etapas, que envolvem variados processos mentais, um deles sendo o de formação de conceitos, processo que inicia na infância e completa-se somente na adolescência. O autor enfatiza que não existe conceito sem palavras, isto é, só é possível o pensamento em conceitos se houver o pensamento verbal. Todavia, chama a atenção para o fato de que apenas as condições externas e a relação mecânica entre a palavra o objeto não são capazes de possibilitar a criação de um conceito, porque, “a formação de um conceito é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo” (2009, p.156). O desenvolvimento de um conceito percorre diferentes estágios, sendo os fatores sociais componentes importantes nesse desenvolvimento (VYGOTSKI, 2009).

Um conceito “é mais que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples ato mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de uma simples memorização” (VYGOTSKI, 2000, p.246). Os conceitos são entendidos pelo autor como construções culturais, mediadas pelas relações sociais, internalizadas pelo indivíduo. O autor esclarece que um conceito é um ato de generalização e que a essência de desenvolvimento de um conceito ocorre por meio da transição de uma generalização a outra.

Vygotski (2000) propõe a diferenciação entre dois tipos de conceitos: espontâneos (CE) e os científicos (CC). Os primeiros referem-se à experiência concreta, vivenciada pela criança no seu cotidiano, sendo formados por intermédio da observação e da manipulação dos objetos que a cercam e das interações com as pessoas com as quais convive. Segundo Vygotski (2000, p.247), o conhecimento adquirido por meio dos conceitos espontâneos – ou cotidianos – não é conscientizado pela criança, isto é, ela opera com esse conhecimento de uma forma espontânea, porque esse conhecimento está atrelado ao objeto que representa. Já

os conceitos científicos são conhecimentos conscientes e sistematizados, ligado aos objetos por meio de outros conceitos verbais veiculados, principalmente, por meio da instrução formal. O autor ressalta, no entanto, que “o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril”.

O estudo dos conceitos científicos, segundo Vygotski (2000), é de fundamental importância para a educação, pois entender como se dá o desenvolvimento desses conceitos, é compreender como ocorre o desenvolvimento mental do indivíduo. A esse respeito, Oliveira e Oliveira (1999, p.55-56) comentam o seguinte:

[...] a primeira dimensão dos conceitos presente na teoria vygotskiana é a ideia de libertação dos seres humanos do contexto perceptual imediato mediante o processo de abstração e generalização possibilitado pela linguagem. [...] Os seres humanos refletem a realidade não só mediante formas visuais, concretas e sensoriais, mas mediante formas racionais, abstraídas da experiência, baseadas na função da linguagem como reflexo generalizado da realidade.

Os conceitos científicos possibilitam ao sujeito desenvolver a tomada de consciência e a capacidade de controle sobre seus processos mentais, de acordo com Vygotski (2000, p.243). O autor explica que,

[...] no campo dos CC ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos CE. O crescimento desses níveis mais elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimento leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundando na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar.

Embora esses dois tipos de conceitos apresentem diferenças quanto à constituição, eles estão intimamente imbricados e se influenciam mutuamente. Vygotski (2000), ao afirmar a importância da aprendizagem dos conceitos científicos, revela o valor que deposita no processo de escolarização para o desenvolvimento dos indivíduos. O autor argumenta que a construção dos conceitos científicos é a “mola propulsora” de novas formas de pensamento e que a “tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (2000, p.290). Dessa forma, entendemos por que razão o autor russo valoriza o papel da escola, pois os conceitos científicos, que ali devem ser aprendidos, superam os espontâneos,

possibilitando ao indivíduo a tomada de consciência e a capacidade de controle sobre o conteúdo internalizado.

A tomada consciência, na compreensão de Vygotski (2000, p.290), baseia-se “na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino”. Mais adiante, o autor esclarece que “[s]e a tomada de consciência significa generalização, [...], a generalização, por sua vez, não significa nada senão a formação de um conceito superior” (p.292). Para ele, a generalização significa simultaneamente tomada de consciência e sistematização de conceitos e o ensino desempenha função decisiva nesse processo, porque a tomada de consciência, “não surge como um degrau superior e necessário no desenvolvimento a partir de conceitos não-conscientizados, mas é trazida de fora” (p.282).

O autor russo defende a importância dos processos interpsicológicos para o desenvolvimento da tomada de consciência dos conteúdos aprendidos em situação de ensino. Dessa ideia, surgem os conceitos de nível de desenvolvimento real (NDR) e zona de desenvolvimento proximal, ou próxima (ZDP). Para o autor, a ZDP abriga o conhecimento que está em broto, que ainda não “amadureceu”, que está em estado “embrionário” na mente do aprendiz. No NDR, está o conhecimento já sedimentado por ele.

Vygotski (1982a) argumenta que o professor, ao voltar-se para NDR dos estudantes, direciona um olhar retrospectivo para a aprendizagem deles; quando trabalha na ZDP, todavia, propõe um olhar prospectivo para essa aprendizagem, olhar esse mais valioso que o primeiro para o desenvolvimento do aprendiz. Segundo a perspectiva vygotskiana, assim, o professor deve atuar como intermediário, intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento, criando ZDPs para possibilitar que a informação, que ainda não está sedimentada pelo aprendiz, possa atingir o NDR e, assim, promovendo o desenvolvimento intelectual desse aluno. O contexto educativo e o professor, portanto, podem ser entendidos como “peças” motrizes indispensáveis no processo de ensino, de aprendizagem de conteúdos, bem como de desenvolvimento mental do educando.

Se analisarmos o que indivíduo consegue realizar sem a ajuda externa, estaremos considerando apenas seu desenvolvimento real, conforme explica

Vygotski (1982a). Para ele, o desenvolvimento psíquico não é determinado somente pela parte madura, mas especialmente por aqueles conhecimentos que estão em fase de maturação. Segundo o pensamento vygotskiano, a ZDP desempenha função importante no desenvolvimento intelectual do estudante, porque orientado e ajudado, ele pode resolver atividades que sozinho teria dificuldade para realizar. Trabalhando colaborativamente, o aluno se torna mais forte e mais inteligente, pois “existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que realiza sozinho e a sua inteligência no trabalho em colaboração” (1982a, p.329).

Outra ideia que Vygotski (1995c) aborda, com relação ao desenvolvimento do ser humano e à mediação na ZDP, diz respeito à *imitação*. Para ele, a imitação não é uma transferência mecânica de informações ou de ações de um indivíduo para o outro. Segundo o autor, o processo de imitação exige uma compreensão acerca do significado da ação imitada e essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano. De acordo com o pensamento vygotskiano, o indivíduo só é capaz de imitar o que está presente na zona de suas próprias potencialidades intelectuais; para imitar é necessário passar do que o indivíduo sabe fazer para o que não sabe.

Ao mencionar a capacidade de imitação do animal, Vygotski (2000) esclarece que ela é limitada e não o faz avançar no campo de suas potencialidades intelectuais, porque é realizada de forma mecânica e automática e não como um ato que envolve uma solução racional e pensada. Assim, de acordo com o autor, o animal é incapaz de desenvolver suas faculdades intelectuais por meio da imitação ou da aprendizagem, já que nesse ato não é possível assimilar nada de essencialmente novo, em comparação com o que já sabia. O animal é capaz somente de memorizar as ações por intermédio do adestramento. Nesse sentido, Vygotski (2000, p.331), afirma “que o animal não pode ser ensinado, se entendermos o ensino no sentido específico do homem”.

Ao abordar a importância da imitação para o desenvolvimento psíquico humano, Vygotski (2000) explica que esse processo, resultante da colaboração com outras pessoas, por intermédio da imitação, é o meio pelo qual surgem todas as propriedades especificamente humanas da consciência. Ademais, ratifica que “[a] imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a

influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” (p.331). Para ele, o desenvolvimento intelectual é decorrente da aprendizagem.

Vygotski (2000, p.300) defende que “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente [*sic*] mas são dois processos que estão em complexas inter-relações”. De acordo com o autor, a aprendizagem só é significativa quando está à frente do desenvolvimento, já que “[...] ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento” (p.334) e na zona de desenvolvimento proximal. Para o autor russo, o papel principal da aprendizagem é promover o desenvolvimento mental.

Entendemos que o contexto educacional desempenha papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo e que esse desenvolvimento se dá por meio de ações conscientemente internalizadas e controladas pelo próprio sujeito, pelas relações sociais estabelecidas com seu grupo social e alicerçadas pela linguagem. Essas ações conscientemente controladas são internalizadas por intermédio de um processo interpsicológico, ou seja, com a ajuda externa – que pode ser do professor ou de um colega mais desenvolvido. Assim, entendemos que a intervenção pedagógica é um processo fundamental para provocar avanços no estudante que, espontaneamente, seriam difíceis de ocorrer.

1.3 Um colóquio entre Vygotski e Bakhtin acerca da consciência

Nesta terceira parte do referencial teórico, discorreremos sobre a gênese e o desenvolvimento da consciência na interpretação de Vygotski e, posteriormente, na de Bakhtin.

Provocar um encontro entre esses dois autores é relevante para este estudo, pois entendemos que suas ideias oferecem aporte teórico extremamente importante para este trabalho. Os pensamentos de Vygotski e de Bakhtin, como afirmam Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p.173), permitem-nos “abrir as portas que dão para dentro” dos processos internos da pessoa. Isso que dizer que ambos oferecem-nos subsídios para explicar a complexa “trama entre as determinações e condições sociais de constituição do sujeito pelo que lhe é externo e as ações desse mesmo sujeito alterando essas mesmas determinações e condições”.

Entre vários outros temas, Vygotski (1995; 1997; 2000) dedica-se estudar a consciência e o desenvolvimento psicológico humano, ressaltando o papel da linguagem como sistema simbólico responsável pela formação do pensamento, como discutimos anteriormente. Bakhtin (2006; 2009), igualmente, destaca a linguagem como organizadora da atividade mental e como basilar na constituição da consciência e do sujeito. Freitas (1999, p.159) esclarece que ambos

[r]econheceram a influência do social, mas compreenderam que o homem não é submetido ao determinismo. Buscaram explicar e compreender, a partir de uma perspectiva social, os fenômenos intrapsíquicos e linguísticos. Entretanto, Vygotsky, ao reformular a Psicologia numa perspectiva marxista, pouco se deteve na discussão de temas como: luta de classes, ideologia, relações de infra-super-estrutura, instituições sociais. Foi Bakhtin que se preocupou especialmente com essas questões. Daí ter situado a fala corrente num contexto mais amplo, identificando várias expressões ideológicas que se interligam e se multideterminam. Vygotsky situou a fala corrente num contexto mais restrito: o das relações imediatas entre os indivíduos, porém sem perder a dimensão mais ampla de meio cultural e história [sic].

Apesar de reproduzirmos essa análise de Freitas, julgamos relevante elucidar que, embora nossa intenção seja estabelecer um diálogo entre alguns pensamentos defendidos por esses dois teóricos russos, não pretendemos empreender uma reflexão relativa às semelhanças e diferenças acerca de suas ideias, porque, além de não ser o propósito deste estudo, trabalhos nesse sentido já foram escritos (EMERSON, 2003; FREITAS, 1999; GERALDI, FICHTNER e BENITES 2006; SOUZA, 2009; PONZIO, 2011; WERTSCH e SMOLKA, 1994).

1.3.1 A gênese e o desenvolvimento da consciência na interpretação de Vygotski

Insatisfeito com o desenvolvimento dos estudos psicológicos de seu tempo, Vygotski (1997a) argumenta que não abarcavam os fenômenos da consciência e do desenvolvimento humano na sua totalidade. A psicologia da época abordava a origem e o desenvolvimento do sistema psicológico humano a partir de perspectivas teóricas distintas: o objetivismo e o subjetivismo. A Psicologia Subjetivista entendia ser seu compromisso estudar a consciência. Entretanto, não conseguia dar conta, de forma satisfatória, de tal estudo. Nessa abordagem, o ambiente social não era visto como exercendo nenhuma função sobre o

desenvolvimento psíquico do sujeito. A Psicologia Objetiva, por outro lado, estudava o comportamento, os reflexos e as reações. Para o grupo vinculado a essa perspectiva, além de os estudos relacionados à consciência serem considerados de segunda ordem, a dimensão histórica e social na formação do indivíduo também não era levada em conta. Assim, podemos perceber que tanto a perspectiva subjetivista quanto a objetivista desconsideravam os fatos históricos para o desenvolvimento humano (FREITAS, 1999). Para Vygotski (1997a), não havia unidade nem coerência nessas perspectivas, sendo difícil, por exemplo, estabelecer uma relação entre a teoria psicanalítica do homem e a reflexologia de Pavlov e de Bekhterev; ou entre o pensamento da psicologia Gestalt e o do behaviorismo de Watson. Segundo o autor russo, a psicologia deveria ser uma ciência cujos conceitos teóricos e explicativos apresentassem uma unidade e fossem capazes de dar conta dos estudos relacionados ao psiquismo humano como um todo, propiciando uma explicação adequada para a consciência e para o comportamento (VAN DER VEER e VALSINER, 1998). Nesse sentido, Cole e Scribner (1998) esclarecem que, naquela época, os estudos da consciência são renunciados em prol dos estudos acerca do comportamento. Assim, para Vygotski (1997a), os estudos psicológicos se encontravam em estado de crise, termo empregado pelo próprio Vygotski e por vários pesquisadores do período. Portanto, não só a psicologia russa como também a psicologia do século XIX, início do século XX, necessitavam apresentar uma explicação coerente para as questões relacionadas à consciência e ao desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, carecendo, então, de reformulações (VYGOTSKI, 1997a). Vygotski (1997c) argumenta que a literatura científica da época, de forma insistente e intencional, desconsiderava o problema da natureza psicológica da consciência, como se, para a psicologia, esse fato não tivesse importância alguma. Nesse sentido, alerta que

- a) ao desconsiderar o problema da consciência, a psicologia fecha para si as alternativas de investigação acerca dos problemas complexos do comportamento humano;
- b) ao negar a consciência, a tendência é construir um sistema psicológico sem esse conceito e isso gera uma *psicologia sem consciência*;

- c) ao desconsiderar a consciência, a psicologia ignora a diferença existente entre o comportamento animal e o humano;
- d) ao excluir a consciência do campo da psicologia científica, permanecem, praticamente intactos, o dualismo e o espiritualismo da psicologia subjetiva anterior;
- e) ao ignorar a consciência, a ciência psicológica, entra, para sempre, no círculo do biologicamente absurdo;
- f) ao desprezar o estudo da consciência fecha-se, definitivamente, a entrada à investigação da estrutura do comportamento humano, bem como de seus componentes e suas formas.

Em 1925, Vygotski, realiza a conferência aberta intitulada *A consciência como problema da Psicologia do comportamento*. Embora algumas das ideias que defende sobre a consciência, nessa conferência, sejam semelhantes às proferidas anteriormente, seu pensamento apresenta um avanço no que se refere às divergências que existiam entre suas ideias e os estudos psicológicos da época, defendendo que a consciência deve ser investigada de forma objetiva e que cabe à psicologia essa investigação. Para Freitas (1999, p.84), a conferência

[...] representou um momento de transição do pensamento de Vygotsky. Conservava ainda muitas influências reflexológicas, porém já estabelecia com clareza o princípio da gênese social da consciência individual, formulando a idéia da palavra como origem da conduta social e da consciência, porém sem desenvolver ainda suas idéias sobre a função da mediação ativa dos instrumentos e signos. O artigo representou, no entanto, um avanço importante para a solução da cisão da psicologia entre o objetivismo e o subjetivismo.

Nesse texto, Vygotski (1997c) ratifica sua crítica intensa ao entendimento da reflexologia sobre o papel da consciência no desenvolvimento humano. Segundo ele, para a teoria reflexológica, a consciência era interpretada como um epifenômeno, ou seja, como um aspecto secundário da conduta do indivíduo. De acordo com o autor, entender a consciência como algo secundário é abordar o comportamento humano apenas como uma soma de reflexos. Argumenta que o comportamento do homem “não se constitui de forma alguma um saco de couro cheio de reflexos nem seu cérebro é um hotel para os reflexos condicionados que casualmente se alojam nele” (1997c, p.42). Buscando romper com essa perspectiva

reflexológica, o jovem russo menciona que tinha como objetivo “encontrar uma interpretação e um lugar adequados para a consciência” (1997c, p.44).

Com o intuito de realizar seu objetivo, Vygotski (1997c) trata de estabelecer as diferenças existentes entre o comportamento humano e o animal, até então desconsideradas pela reflexologia. Ele argumenta que compreender o comportamento humano da mesma forma que o comportamento animal é ignorar a consciência e a psiquê como componentes da conduta humana. Segundo ele, não é possível estudar o comportamento humano isolado de sua psique, já que proceder desse modo seria estudá-lo apenas seus aspectos visíveis, portanto, superficiais.

Assim, em 1925, por meio da citação de Marx sobre a aranha e o arquiteto¹³, Vygotski (1997c) apresenta a distinção entre os comportamentos desses dois seres. Explica que o comportamento animal é constituído por aspectos inatos e adquiridos. O comportamento inato está relacionado ao componente biológico e à herança hereditária específica de cada espécie; o adquirido “surge sobre a base dessa herança hereditária através do fechamento de novas conexões, obtidas na experiência particular do indivíduo” (1997c, p.45). Já o comportamento humano, de acordo com Vygotski (1997c), além das reações inatas e dos reflexos condicionados, também é constituído pelas experiências histórica, social e duplicada. Ele argumenta que a magnitude da experiência herdada pelo homem é muito diferente da experiência herdada pelo animal, esclarecendo que o ser humano

[...] não se serve unicamente da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, se baseiam na ampla utilização da experiência das gerações anteriores, ou seja, em uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Chamá-la-emos convencionalmente de experiência histórica.

Junto a isso deve situar-se a experiência social, a de outras pessoas [...]. Se conheço o Saara, apesar de não haver saído uma única vez de meu país, [...] se deve evidentemente à experiência de outras pessoas. É igualmente evidente que os animais não possuem esta experiência. Designá-la-emos como componente social do comportamento (1997c, p.45).

¹³ Marx (1983) escreve que a aranha executa operações que se assemelham às manipulações de um tecelão e a construção das colmeias das abelhas poderia envergonhar um mestre de obras. Mas há algo em que o pior mestre de obras leva vantagem sobre a melhor abelha: é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro. Ao final do processo de trabalho, brota um resultado, que antes de começar o processo já existia na mente do operário, ou seja, um resultado que já tinha existência ideal. O operário não se limita a fazer mudar de forma a matéria que lhe oferece a natureza, mas, ao mesmo tempo, realiza nela seu fim, fim que ele sabe que rege como uma lei as modalidades de sua atuação e a qual tem, necessariamente, que subordinar sua vontade.

O autor russo chama atenção para outro aspecto importante que diferencia o comportamento humano dos animais: a capacidade humana de adaptação. Defendeu que o ser humano se adapta ativamente ao meio, adquirindo formas novas de comportamento, enquanto, os animais adaptam-se passivamente ao meio do qual fazem parte. Ele exemplificou essa afirmação da seguinte maneira: tanto a construção da teia pela aranha como a colmeia pela abelha é realizada de forma instintiva, “como máquina, de um modo uniforme e sem manifestar nisso [...] reações adaptativas” (1997c, p.46), enquanto o tecelão e o arquiteto são capazes de planejar suas ações mentalmente antes de executá-las e prever o resultado delas.

Assim, somente o ser humano é capaz de compartilhar suas experiências com os demais membros da espécie, de planejar conscientemente uma ação e de prever seu resultado antes de realizá-la. O plano de concretização dessa ação apresenta uma natureza dupla, isto é, o indivíduo, motivado por um estímulo externo, planeja internamente uma determinada ação e, a seguir, realiza-a no plano externo. Esse duplo movimento envolvido no desenvolvimento de uma ação é denominado de experiência duplicada. É a experiência, duplicada pela atuação humana, que nos permite planejar, realizar e transformar uma ação antes de efetivá-la e de compartilhá-la com os demais membros de nossa espécie (VYGOTSKI, 1997c).

Essa capacidade de compartilhar experiências é uma especificidade humana. Por exemplo, um ganso amedrontado, pressentindo algum perigo, ao alertar o bando inteiro com seus gritos, não está informando aos outros o que viu, mas os contagiando com seu medo (VYGOTSKI, 1982a). Os animais não compartilham suas experiências com os outros membros da espécie, diferentemente do ser humano, que tem condições de transmitir aos demais o que vivenciou. Apenas o homem é capaz de ir além da experiência sensorial imediata. Compartilhando das ideias de Vygotski, Luria (1986) explica que o homem não vive somente no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos, acumulando, além da experiência imediata, a experiência social. Para ele, é a capacidade de refletir a realidade por meio da experiência abstrata racional “que caracteriza a consciência humana, diferenciando-a do psiquismo dos animais. Este traço, a capacidade de transpor a experiência imediata é a peculiaridade fundamental de sua consciência” (1986, p.13). Assim, podemos

concluir que somente o ser humano é capaz de desenvolver um pensamento consciente sobre suas ações e compartilhá-lo com outros indivíduos.

Brilhantemente, Vygotski (1997c) defende na conferência de 1925, um ponto de vista diferente daquele do ideário da época. Para ele, o ser humano não se constitui através de fenômenos internos, nem se reduz a uma soma de reflexos oriundos do meio, mas se origina mediante a relação que estabelece com o meio, mediada pela linguagem. Para o autor, a linguagem não é apenas um instrumento comunicativo, mas uma condição *sine qua non* do desenvolvimento humano, argumentando que “é na linguagem que se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência” (p.57). Luria também (1986) defende a ideia de que um fator basilar que determina a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem é o surgimento da linguagem. Explica que o homem se diferencia dos animais pela atividade humana, que é caracterizada pelo trabalho social e pela divisão de suas funções, permitindo o surgimento de novas formas de comportamento, independentes das características biológicas.

A palavra, reafirma Vygotski (1997c), constitui-se em um reflexo reversível na formação do comportamento humano e da consciência, chamando atenção, novamente para um grupo especial de reflexos, os que resultam dos excitantes sociais, isto é, os que emanam das pessoas. Ele explica que os reflexos reversíveis são a base do comportamento social, pois “tenho consciência de mim na medida em que para mim sou o outro” e que “a vertente individual se constrói como derivada e secundária sobre a base do social” (1997c, p.57). O autor destaca que a construção da consciência ocorre por meio de uma relação estabelecida entre o eu e o outro, mediada pela linguagem, ratificando, novamente, a origem social da consciência.

Prestes, com base em Iarochovski (2007), afirma que entre 1925 e 1930 os estudos vygotkianos provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento humano, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”. Por isso, a “psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural” (2010, p.31).

Em um texto posterior, denominado *O problema da consciência* (1997d), Vygotski destaca a importância da mediação, desempenhada pelos instrumentos físicos e pelos signos, para o desenvolvimento da consciência. Ressalta a função

social do signo, afirmando que ele modifica as relações entre indivíduos. Nesse mesmo texto, também menciona a importância dos instrumentos físicos e explica que somente o homem é capaz de fazer uso deles, já que seu emprego exige capacidade de abstração, sendo essa capacidade uma característica exclusivamente humana.

Outra importante discussão que Vygotski (1997d) apresenta no texto de 1933 é sobre a relação entre pensamento e fala. Para explicar a diferença entre eles, o autor fez uso de uma metáfora, relacionando o pensamento a uma nuvem e a fala às gotas que se desprendem dessa nuvem. Essa metáfora revela não só que o pensamento é diferente da fala, mas também que ele não é exteriorizado na sua totalidade por meio da palavra, embora se realize por intermédio dela. O autor afirma que “a fala é um correlato da consciência e não do pensamento” e que “a fala modifica por princípio a consciência” (1997d, p.128).

Para Vygotski (1997d), a consciência se origina e se desenvolve por meio da linguagem, que é a responsável pela constituição das relações sociais. Portanto, a origem e o desenvolvimento da consciência estão fundamentados nas relações sociais, efetivadas através da linguagem.

Com base na análise histórica e genérica que realizamos sobre as ideias vygotskianas acerca da consciência, podemos concluir que para Vygotski, a consciência emerge na coletividade, por meio da linguagem e das relações que os indivíduos estabelecem com o contexto do qual fazem parte. Ela surge e se desenvolve de fora para dentro; do social para o individual. É o resultado das relações estabelecidas entre os seres humanos em uma dada cultura.

Segundo Lordelo (2007, p.67), a compreensão do conceito de consciência em Vygotski está relacionada ao *tipo de substância de que ela seria feita* (referindo-se ao materialismo dialético) e à ideia de que o desenvolvimento da consciência seria mediado e transformado pelas relações entre o ser humano e o ambiente social de que participa. De acordo com autora, Vygotski declara que um dos mais complexos objetos da psicologia era a psiquê, ou seja, a consciência, sendo este também o objeto que “menos se deixava estudar”.

Prestes (2010), que se dedicou a estudar as obras de Vygotski traduzidas no Brasil e a demonstrar certos equívocos na tradução de alguns termos russos,

explica a diferença entre as palavras russas *soznanie* e *osoznanie*. Segundo a autora, *Soznanie*, no russo clássico, significa consciência e *osoznanie*, o despertar da consciência reflexiva. Com base no exemplo de Vygotski sobre a percepção presente em um bebê e em uma criança de sete anos, a autora explica que o bebê não sabe de suas próprias vivências, ou seja, não tem consciência delas, enquanto uma criança de sete anos entende o que significa “estou com fome”, “estou triste”, “estou zangada”; há uma orientação consciente em suas próprias vivências. Partindo da explicação apresentada por Prestes (2010), percebemos que a palavra consciência na obra de Vygotski, pode ser interpretada como o próprio psiquismo humano e como tomada de consciência. Portanto, com bases nas ideias vygotkianas e nas explicações da autora, entendemos a consciência como a psiquê humana – sistema psíquico superior – e a tomada de consciência como o processo de *dar-se conta de algo*. Vygotski (1997b, p.9) ao afirmar que

[...] a tomada de consciência de nossos atos e estados devem ser interpretados como sistema de transmissores de uns reflexos a outros que funcionam corretamente – em cada momento consciente. Quanto maior for o ajuste com que qualquer reflexo interno em qualidade de excitante provoque uma nova série de reflexos procedentes de outros sistemas e se transmita a outros sistemas, mais capazes seremos de nos darmos conta de nossas sensações, comunicá-las aos demais e vivê-las (senti-las, fixá-las nas palavras etc).

O autor indica que há diferença entre consciência e tomada de consciência e explica que

a lei geral do desenvolvimento consiste em que a tomada de consciência e a assimilação não são inerentes apenas à fase superior de desenvolvimento de alguma função. Elas surgem mais tarde. Devem ser necessariamente antecedidas do estágio de desenvolvimento não conscientizado e não arbitrário desse tipo de atividade consciente.

As palavras do autor aqui também ratificam que há diferença entre consciência e tomada de consciência e que ambos processo mentais são desenvolvidos a partir de elementos externos, ou de acordo com as palavras do próprio Vygotski (2000), trazidos de fora.

Portanto, de acordo com nossa compreensão, a tomada de consciência é um estágio anterior e necessário à constituição da consciência. Vygotski corrobora nossa interpretação ao afirmar que “para tomar consciência é preciso que haja o que

deve ser conscientizado” (2000, p.286), especialmente, quando intencionamos desenvolver a tomada de consciência no contexto educacional.

1.3.2 A gênese e o desenvolvimento da consciência na interpretação de Bakhtin

Embora Bakhtin¹⁴ seja formado em História e Filosofia, e se dedique aos estudos literários, também demonstra interesse pela psicologia. Busca, por meio dela, compreender a formação e o desenvolvimento da consciência. Entendemos que, apesar de sua dedicação aos estudos psicológicos não ter sido tão intensa quanto a de Vygotski, profere, como seu contemporâneo, várias críticas ao pensamento psicológico da época.

Um dos compromissos do marxismo, segundo Bakhtin (2006) era estabelecer uma psicologia objetiva. Argumenta que os princípios dessa psicologia não deveriam ser nem fisiológicos, nem biológicos, mas sociológicos. Defende que os fenômenos psíquicos não podem ser explicados “pela causalidade, como se fossem análogos aos processos físicos ou fisiológicos” (2006, p.50). Conforme esclarece, é inaceitável limitar o funcionamento do psiquismo a alguns processos que são desenvolvidos “no interior do campo fechado de um organismo vivo. Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe dele” (2006, p.49). Reafirma que “[o] psiquismo subjetivo¹⁵ é o objeto de uma análise ideológica¹⁶, de onde se depreende uma interpretação socioideológica”. Para o autor, o psiquismo somente pode ser explicado “por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um indivíduo, nas condições do meio social” (2006, p.49). Ele propõe, portanto, que esses fenômenos sejam estudados à luz de uma psicologia social e dialética.

¹⁴ Emerson (2003, p.23) comenta que Viktor Duvakin, um estudioso de Literatura, em 1973, perguntou a Bakhtin se ele “era mais um filósofo ou mais um filólogo” e Bakhtin respondeu “mais um filósofo. [...] E assim continuo até hoje. Sou um filósofo um pensador”. Emerson explica que Bakhtin preferiu ser chamado de pensador (*myslitel*) porque esse termo possui um significado mais abrangente no jargão profissional russo, designando “o intelectual que tem interesses interdisciplinares” (p.99).

¹⁵ De acordo com nossa compreensão, Bakhtin emprega o termo psiquismo subjetivo como sinônimo de consciência.

¹⁶ É importante esclarecermos que, para Bakhtin, “[t]udo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (2006, p.31) [grifos do autor].

Ratificando a importância do social na formação do ser humano, segundo o autor, para que se desenvolva o psiquismo subjetivo de um indivíduo é necessário, também, seu nascimento social, porque o psiquismo individual se constitui por meio da comunicação semiótica e das relações sociais. Para Bakhtin,

*[o] indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe. Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social. O homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. Ele nasce como um russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa *localização social e histórica* do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura. Todas as tentativas de evitar esse segundo nascimento – o social – e deduzir tudo das premissas biológicas de existência do organismo são irremediáveis e estão condenadas ao fracasso: nenhum ato do homem integral, nenhuma formação ideológica concreta (o pensamento, a imagem artística, até o conteúdo de um sonho) pode ser explicada e entendida sem que incorporem as condições socioeconômicas (2009, p.11) [grifos do autor].*

Na compreensão de Bakhtin (2006, p.59), o ser humano é resultado de um processo socioideológico “enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos”. Explica também que é essa a razão pela qual o conteúdo do psiquismo individual é social e que “a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores socioideológicos” (2006, p.59).

Para Bakhtin (2006), o único conceito de consciência aceitável é o de natureza sociológica. Ele explica que a consciência não provém diretamente da natureza, como é interpretada pelo materialismo mecanicista e pela psicologia contemporânea. Defende que a consciência individual só pode ser compreendida a partir do meio ideológico e social, destacando a importância dos signos no processo de formação e interpretação dessa consciência. Para Bakhtin (2006, p.36), “[a] consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento [...]”. Assim, o autor argumenta que a imagem, o gesto significativo, a palavra são considerados o “abrigo” da consciência. A palavra, segundo ele, é o principal instrumento de formação da consciência individual.

Esclareceu que não seria possível o desenvolvimento da consciência se esta “não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material” (2006, p.37). Para o autor, a palavra pode ser empregada como signo interior, isto é, como signo sem expressão externa, constituindo o elemento semiótico da vida interior da consciência e afirma “sua presença obrigatória [da palavra], como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente” (2006, p.39). De acordo com o autor, “[s]em material semiótico, não se pode falar em psiquismo. Pode-se falar em processos fisiológicos, de processo do sistema nervoso, mas não de processo do psiquismo subjetivo” (2006, p.50).

Para Bakhtin (2006, p.31-33), o signo é um produto ideológico e explicou que

[u]m produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. [...] E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. O mesmo se dá com um instrumento de produção. Em si mesmo, o instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. [...] Todavia, um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética. [...] o instrumento, enquanto tal, não se torna signo e o signo, enquanto tal, não se torna instrumento de produção. [...]. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo o que é ideológico possui valor semiótico*. Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento de um corpo ou como outra coisa qualquer. [...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior [*grifos do autor*].

Assim, de acordo com o exposto, podemos concluir que os signos são revestidos por ideologias e constituídos por intermédio das relações sociais. Entretanto, Bakhtin (2006) esclarece que não basta colocar frente a frente dois indivíduos quaisquer para que os signos se constituam. É necessário que esses indivíduos estejam organizados socialmente, que formem um grupo, somente dessa forma, o sistema de signos poderá ser constituído.

Com base no que foi mencionado sobre o pensamento bakhtiniano acerca da gênese e do desenvolvimento da consciência, concluímos que Bakhtin assim como Vygotski, entende a consciência como uma atividade mental, que não é inata

no ser humano, nem se desenvolve por meio de leis biológicas. Para ele, a constituição e o desenvolvimento da consciência são dependentes das relações signícas e sociais, formadas entre os indivíduos inseridos em determinado meio social.

Partindo da ideia desses dois autores, entendemos a consciência como um processo mental, oriundo das relações sociais e que possibilita ao ser humano refletir, analisar, planejar, interpretar e decidir suas próprias ações. Portanto, o “nascimento social” de que nos fala Bakhtin e a relação que o indivíduo estabelece com o contexto no qual está inserido são determinantes do conteúdo de sua consciência, podendo esta ser mais ou menos desenvolvida.

1.4 Um olhar para a escrita, a revisão, a reescrita e o gênero resumo

Nesta quarta parte de nosso estudo, apresentamos algumas ideias acerca da escrita. A seguir, discorreremos sobre revisão e reescrita de textos e, por fim, discutimos o gênero textual resumo, gênero este empregado na presente pesquisa.

Julgamos importante elucidar ao leitor a concepção de linguagem, de texto e sujeito que perpassam nossa investigação e que se apoia em Vygotski e Bakhtin.

Com base nos escritos de Vygotski e de Bakhtin, a linguagem verbal é entendida a partir de uma perspectiva dialógica, resultante das interações estabelecidas entre os seres humanos que compartilham uma dada cultura. Ponzio (2011, p.79) ratifica nossa compreensão, escrevendo que

[t]anto para Vygotski como para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em especial, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências individuais já configuradas antes de sua organização signíca, mas são também instrumentos de significação de constituição das experiências individuais, dos processos interiores, mentais, que, portanto, assim como os signos que empregam, são também sociais.

Tomando como base esses dois autores, a concepção de linguagem presente neste estudo é a que a aborda como instrumento de interação humana; como lugar de interlocução; como ação que constitui e modifica os processos psíquicos do sujeito; como elemento de mediação entre o ser humano e o mundo circundante.

A linguagem interpretada como interação verbal entre os membros de uma determinada cultura corresponde à noção de ser humano como alguém que interage por meio das relações interpessoais, mediadas pela linguagem. Portanto, o sujeito é entendido como um ser que desempenha uma função interativa na apropriação de seu conhecimento, constituindo-se e contribuindo com a constituição do outro por meio da linguagem e da interação. Molon (2003, p.57) corrobora nossas ideias ao afirmar que “a constituição do sujeito acontece pelo outro e pela palavra em uma dimensão semiótica”. Assim, compreendemos como um sujeito interativo aquele que realiza um movimento dialético na construção de seu desenvolvimento psíquico e intelectual. Conforme explica Rojo (2002), o desenvolvimento é sempre um processo de apropriação de experiências acumuladas pela sociedade no curso das práticas sociais que o indivíduo realiza e a apropriação um processo de aprendizagem que possibilita a interiorização de uma prática social.¹⁷

A partir das concepções de linguagem e sujeito alicerçadas na interação social, o texto escrito, nesta investigação, é abordado como processo. Isso significa que o texto se constitui gradativamente, mediante uma relação interativa entre escritor, texto e leitor. Conforme afirma Beaugrande (1997, p.10), o texto é “um evento sociocomunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

1.4.1 A escrita em geral e a escrita na universidade

Embora a oralidade tenha precedido a escrita, esta “faz parte de tal modo de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria [...]. É o fato social que está na própria base de nossa civilização” (HIGOUNET, 2003, p.10). De acordo com o autor, a escrita além de permitir eternizar a palavra também proporciona o acesso à expressão permanente de ideias e à apreensão do pensamento, possibilitando-o atravessar o espaço e o tempo.

Entendemos a escrita como uma tarefa cognitiva, discursiva e linguisticamente mais complexa do que a fala. Redigir um bom texto exige uma

¹⁷ Por prática social entendemos um conjunto de atividades que dependem de tecnologias, de saberes e de capacidades necessários para ação e mobilização desses saberes em uma situação específica de uso. Portanto, as práticas sociais dizem respeito à função social que determinada atividade cumpre, considerando seu contexto de uso (KLEIMAN, 2006).

gama de conhecimentos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórico e cultural (KOCH e ELIAS, 2010). Escrever não é, portanto, apenas pôr letras no papel, mas elaborar um sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível a uma audiência. As autoras recém-mencionadas, afirmam que tanto o texto falado quanto o escrito são resultados de um processo sociocomunicativo estabelecido entre interlocutores e o que os diferencia é a maneira como a sua coprodução se realiza. No texto escrito,

[a] coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação 'ideal', em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê (KOCH e ELIAS, 2010, p.13).

Já o texto falado,

[...], por sua vez, emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele é o seu próprio rascunho, por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. Por isso, a linguagem falada difere em muitos pontos da escrita: a) pelo próprio fato de ser falada; b) devido às contingências de sua formulação (KOCH e ELIAS, 2010, p.14).

As autoras defendem que no texto escrito, contrariamente do que ocorre no falado, os contextos de produção e de recepção são diferentes, já que escritor e leitor não dialogam, diretamente, entre si como ocorre na maioria dos textos falados. Koch e Elias (2010) afirmam que fala e escrita são duas modalidades distintas de língua e que, apesar de empregarem o mesmo sistema linguístico, cada modalidade apresenta suas próprias características, sendo a escrita o resultado de um processo estático e a fala, de um processo dinâmico, estabelecido entre os interlocutores. As autoras destacam que, embora haja várias diferenças entre fala e escrita, isso não quer dizer que devam ser vistas de maneira dicotômica, conforme foram entendidas por muito tempo.

Vygotski (2000), ao referir-se às diferenças entre linguagem escrita e oral, argumenta que a escrita é desprovida não só do som material presente na fala, mas também de um interlocutor, já que o destinatário da linguagem escrita “está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve”. Para o autor,

a escrita é “uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado” (p.313).

De acordo com Vygotski (2000), a escrita exige um alto grau de abstração, pois o escritor necessita abstrair o aspecto sonoro de sua fala e transpô-la para uma linguagem abstrata, sendo essa característica da escrita uma das mais difíceis que o redator tem de dar conta, quando escreve. O autor russo (2000, p.314) explica que é compreensível uma linguagem que exige uma representação simbólica de segunda ordem [como a linguagem escrita] ser mais complexa que a linguagem falada. Vygotski (2000, p.314) compara as diferenças entre os dois tipos de linguagem às diferenças entre a álgebra e a aritmética: “a álgebra é mais difícil do que a aritmética [...]. A linguagem escrita é a álgebra da escrita”.

Apesar dos complexos processos mentais envolvidos na apropriação do texto escrito e de sua importância para o desenvolvimento das civilizações, em diversos contextos de ensino, há quem defina a escrita como, por exemplo, resultado de “inspiração”, “atividade para alguns privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)”, “expressão do pensamento”, ou “domínio de regras da língua”, conforme explicam Koch e Elias (2010, p.32). Essas definições ilustram a desatenção que o ensino do texto escrito recebe em grande parte das instituições educacionais e a ideia de que não necessita de um ensino formal, a partir da realização de atividades sistemáticas e orientadas de produção, de revisão e de reescrita de textos.

Com base nas autoras recém-mencionadas, podemos apontar três abordagens distintas da escrita: a primeira, escrita com foco na língua; a segunda, escrita com foco no escritor e a terceira, escrita com foco na interação. De acordo com as autoras, na primeira abordagem, a linguagem é entendida como algo pronto, acabado; o sujeito, como um ser passivo e o texto como produto de uma codificação realizada pelo escritor e decodificada pelo leitor, sendo somente necessário a ambos, o conhecimento do código utilizado. Na segunda abordagem, a linguagem é entendida como representação do pensamento, como se redigir um texto fosse somente expressar o pensamento no papel. O sujeito é visto como um ser individual, e o texto apenas como produto. Na última abordagem, a produção de um texto é vista como processo em que esse texto se constrói por meio da interação entre os envolvidos na comunicação. Nessa interpretação, o redator pensa no que vai

escrever e em seu leitor, a seguir, escreve, lê o que escreveu e reescreve as informações que julgar necessárias. Nessa concepção, o texto é resultado de um processo interativo entre leitor e escritor (KOCH e ELIAS, 2010).

A abordagem de escrita com foco na interação é a que embasa este estudo, porque entendemos que nela, tanto o escritor como o leitor são peças motrizes na organização e no desenvolvimento da trama textual. Se desejarmos provocar, em nossos estudantes, a tomada de consciência acerca de seus problemas de escrita e, posteriormente, levá-los a desenvolver controle sobre esses problemas, defendemos que o ato de escrever deve ser norteado por uma concepção de escrita interativa. Koch e Elias (2010, p.34) explicam que a escrita, nessa abordagem, exige, por parte de quem escreve, o emprego de várias estratégias, como

[...] ativação do conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa [...]; seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; “balanceamento” entre as informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

De acordo com nossa compreensão, o desenvolvimento dessas estratégias durante a escrita, por parte do escritor, não é uma ação simples, principalmente, para grande parte de nossos estudantes que, muitas vezes, não recebem uma orientação adequada para a produção de textos nas instituições de ensino.

Kato (2005, p.134) argumenta que a dificuldade que o escritor enfrenta “decorre do fato de a redação exigir dele habilidades não só de produtor como também de interpretador”. A autora esclarece que há diferentes operações intelectuais envolvidas no processo de expressão, por parte do produtor do texto; e de compreensão de ideias, por parte do leitor, o que torna difícil, muitas vezes, ao escritor, a alternância de papéis de produtor para leitor. Cassany (1999) explica que os papéis de produtor e de interpretador são difíceis de serem desempenhados por parte de quem escreve Flower et al. (1986) também defendem que o estudante que está lendo com o objetivo de compreender, realiza um raciocínio diferente daquele que está lendo com o objetivo de revisar um texto. Esclarece que os alunos que leem com o objetivo de revisar adotam uma atitude mais ativa em relação ao texto, pois a atenção deles está direcionada à busca e à solução de problemas.

Flower e Hayes (1981) também entendem que redigir um texto é um processo complexo e não uma ação simples e espontânea de aplicação do código escrito. Os autores foram pioneiros na abordagem de texto como processo, propondo, por meio de protocolos verbais, um modelo teórico¹⁸ detalhado que explica tanto as estratégias que o escritor emprega na redação de um texto como as operações intelectuais que orientam sua composição. Para eles, o processo de escrita envolve ações como planejar, redigir e revisar, geradas pelo escritor por meio da memória de longo prazo. Bereiter e Scardamalia (1987), da mesma forma, argumentam que a construção de um texto exige planejamento, seleção e organização das informações, oriundas da memória de longo prazo do escritor. Todo esse processo de escrita necessita ser aprendido pelos estudantes.

Considerando a dificuldade que grande parte dos indivíduos revela para redigir e buscando entender os processos cognitivos que estão presentes na produção de um texto, Flower (1981) propõe uma diferença de significado entre as palavras **expressão e comunicação**, que contribui para o entendimento dos processos cognitivos presentes na escrita. Segundo a autora, o plano da expressão está relacionado com o texto que o escritor redigiu para si, sem se preocupar com a compreensão por parte do leitor. Já no plano da comunicação, o texto deve ser compreensível por si, atendendo às exigências formais da escrita. Partindo da distinção de significado entre **expressão e comunicação**, Flower (1981) apresenta dois tipos de prosa: a prosa do escritor e a prosa de leitor. Para a autora, ambas as prosas podem desempenhar função importante no processo de escrita. Entretanto, a prosa de leitor é a que garante uma comunicação bem-sucedida entre escritor e leitor. Segundo Flower (1981), o melhor processo de composição é aquele que, desde o início, trabalha com a prosa de leitor, pois demanda que o redator desenvolva o texto de acordo com seu leitor, em um processo interativo e social.

¹⁸ Não desconhecemos que o modelo de escrita proposto por Flower e Hayes (1981) apresenta algumas limitações, conforme mencionam Garcez (2010) e Kato (2005). Todavia, resolvemos fazer menção a ele em nosso estudo tendo em vista que foi o pioneiro na abordagem de texto como processo. Além disso, ilustra as diversas operações intelectuais envolvidas na escrita, conhecimento esse que julgamos necessário ao nosso estudo. Garcez (2010, p.25), ao fazer referência aos modelos de escrita proposto por aqueles autores, afirma que ajudaram “a estabelecer o estudo dos procedimentos de produção de textos como uma linha de pesquisa importante e com bastante fundamentação teórica”. Cassany (1999) ratifica a relevância dos modelos de escrita desenvolvidos por Flower e Hayes (1981, p.157), enfatizando que os autores “apresentam um dos modelos mais completos do processo de composição”.

Flower (1981) explica que a compreensão das duas prosas, tanto por parte dos aprendizes como por parte dos professores, pode trazer contribuições importantes para os processos de ensino e aprendizagem da produção de textos escritos, porque esse conhecimento permite desenvolver estratégias que vão ao encontro das necessidades existentes em cada momento de expressão escrita.

Segundo a autora, se o indivíduo ao redigir um texto, observar a imagem do interlocutor e as estruturas micro e macrotextuais, seu escrito torna-se compreensível, independente de seu contexto. Ao escrevê-lo, o redator está empregando a prosa de leitor e o texto está no plano da comunicação. Cassany (1999, p.139) argumenta que sujeitos alfabetizados sabem empregar a prosa de escritor, mas somente os bons escritores sabem usar a prosa de leitor. O autor alega que “saber escrever quer dizer saber transformar a prosa de escritor na de leitor”. Todavia, entendemos que essa transformação não é tarefa simples para a maioria dos escritores. Normalmente, eles necessitam de ajuda externa a fim de realizar essa transformação de forma adequada. Quanto à ajuda externa na produção de textos, Damiani et al. (2011) defendem que o professor ou um colega mais desenvolvido podem contribuir com a melhoria do escrito, servindo como espelhos que refletem os problemas de comunicação dos textos. Tal perspectiva é importante porque, muitas vezes, os estudantes não percebem que seus escritos não estão de acordo com o desejado; outras vezes, têm essa percepção, mas não sabem como proceder para adequar suas escritas à situação comunicativa a que se destinam. Ao escrevermos, necessitamos organizar o pensamento para expressá-lo com clareza ao nosso interlocutor, atividade que exige exercício de reflexão sobre o que estamos escrevendo. Nesse sentido, Damiani et al. (2011) menciona que tais práticas reflexivas parecem não ser prioritárias em nossas escolas e universidades.

Outro aspecto que merece atenção, relacionado às dificuldades que os estudantes apresentam para redigir seus textos, especialmente no contexto acadêmico, é a história progressiva de letramento¹⁹ desses estudantes. Os recentes estudos (FIAD, 2011; FISCHER, 2007; KLEIMAN, 2009; OLIVEIRA, 2011; SILVA e PEREIRA, 2013) desenvolvidos no Brasil sobre letramento acadêmico revelam que

¹⁹ Não desconhecemos que o termo letramento possui distintas conotações, sendo difícil sua definição (FEITOSA, 2010; FISCHER, 2007). Vamos nos deter somente em discutir a concepção de letramento acadêmico, porque é a que vem ao encontro da necessidade desta pesquisa. Vale destacar que, apesar de não haver uma única concepção para o termo, há consenso entre os estudiosos de que, ao pensarmos em letramento, não podemos desconsiderar o uso cultural da escrita.

os alunos que ingressam na universidade revelam sérias dificuldades para produzir gêneros recorrentes nessa esfera educacional.

Estudos sobre o que os autores denominam Letramentos Acadêmicos²⁰ também são desenvolvidos por Lea e Street (1998, p.544-545), tendo como base teórica os Novos Estudos de Letramento. O modelo entende a escrita acadêmica como prática social, “dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e [...] destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos”. Mediante pesquisa, Lea e Street (1998), constatam que há lacunas na maneira como estudantes e professores compreendem a produção textual no contexto acadêmico e propõem três modelos a partir dos quais a escrita é compreendida e ensinada no contexto universitário: modelo das habilidades cognitivas dos sujeitos, modelo da socialização e modelo dos letramentos acadêmicos. O modelo das habilidades cognitivas parte do pressuposto de que o conhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua e o domínio da pontuação e da ortografia são suficientes para um bom desempenho escrito do acadêmico. O modelo de socialização parte da premissa de que os acadêmicos devem ser “aculturados nos discursos e gêneros” (p.545), de acordo com cada disciplina, para tornarem-se bons escritores. E o modelo dos letramentos acadêmicos tem por foco a escrita como prática social, considerando que a produção escrita dos estudantes universitários varia de acordo com o contexto e o gênero em foco. Esse modelo também leva em conta os significados que os sujeitos atribuem à escrita, bem como a história de letramento que vivenciaram nos contextos dos quais participaram.

Segundo Street (2010), os três modelos não devem ser entendidos como mutuamente exclusivos, mas complementares entre si. Nesse sentido, Jones, Turner e Street (1999) destacam que não é adequado aderir somente um modelo para tratar dos prováveis problemas na produção escrita dos estudantes, pois o ensino da escrita acadêmica é muito mais que abordar os problemas superficiais presentes nos textos dos alunos. A escrita não é apenas uma habilidade que o universitário necessita aprender e desenvolver mediante socialização promovida pelo professor; ela é também e, principalmente, uma forma de construir valores e crenças culturais; uma forma de realizar uma prática social.

²⁰ Os autores empregam o termo no plural, porque entendem que há múltiplos letramentos.

O letramento acadêmico, na concepção de Street (1984) é um fenômeno de caráter social e cultural. Assim, a apropriação da escrita e o uso que os sujeitos fazem dessa escrita são influenciados pelas condições sociais e culturais das comunidades em que se inscrevem, o que gera a existência de múltiplas práticas de letramentos. Para Street (1984), as práticas de letramento são práticas culturais discursivas, que definem a produção e interpretação de textos orais e escritos, em contextos específicos. O autor defende que há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No primeiro, a escrita está desvinculada de seu contexto de uso. A escrita, de maneira autônoma e independente dos fatores sociais, terá efeitos sobre outras práticas sociais, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a inserção do sujeito em outros contextos culturais. No segundo modelo, o ideológico, o letramento é entendido como prática social, vinculada ao contexto social e cultural do qual participam os sujeitos. Neste modelo, a escrita é utilizada de maneira diversificada, considerando os diversos contextos em que esta se insere. Street e Lefstein (2007) explicam que o modelo ideológico foi criado com o objetivo de compreender os usos da escrita nas diferentes culturas existentes e ressaltam que esse modelo propicia um olhar mais sensível à produção de um texto, observando sua variabilidade nos diversos contextos sociais.

Segundo Terzi (2006), o modelo de letramento autônomo é ainda o que prevalece na maioria das escolas públicas brasileiras e o que tem propiciado a formação de analfabetos funcionais, isto é, pessoas que, apesar de alfabetizadas, encontram sérias dificuldades para empregar a escrita nas interações sociais cotidianas. A autora defende que o modelo ideológico, além de abordar a escrita como uma prática social, vinculada ao contexto cultural em que é construído, resultando na existência de múltiplos letramentos, de acordo com as condições socioeconômicas, culturais, políticas e educacionais dos sujeitos, possibilita não apenas

[...] ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita nas situações do cotidiano como cidadão crítico. E é nesse sentido – de compreensão e aprendizagem do uso cultural da escrita em suas funções e formas associado às relações de poder vigentes – que vemos um projeto de letramento como mais um instrumento de inclusão social (TERZI, 2006, p.5).

Entendemos que os estudos acerca do letramento acadêmico apontam caminhos para entendermos as razões relativas ao insucesso que grande parte de nossos estudantes apresentam, em variados contextos educacionais, para redigirem seus textos. Esses estudos confirmam a importância de o ensino e a aprendizagem da produção escrita serem abordados por meio de atividades interativas, que ofereçam aos estudantes condições de refletirem sobre o que escrevem e, conseqüentemente, aprimorem suas escritas.

Autores que integram a área de pesquisa sobre o letramento acadêmico (LEA, 1999; LILLIS, 1999; JONES, TURNER, STREET, 1999; 2001; STREET e LEFSTEIN, 2007; STREET, 2010) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de aprendizagem no ensino superior, mas também a pouca ou nenhuma familiaridade dos acadêmicos com os gêneros que circulam nesse contexto. Com base nas palavras de Lillis (1999), podemos dizer que, para a maioria desses estudantes, a produção de gêneros que circulam no ensino superior é um verdadeiro mistério.

Lillis (1999) comenta que faz parte do senso comum a ideia de que os estudantes, ao ingressar na universidade, têm conhecimento suficiente para produzir diversos gêneros que circulam nesse contexto, portanto, não recebendo orientações necessárias à redação de tais gêneros. Essa situação acarreta o que denominou de *prática do mistério*. A autora explica que essa prática está mais próxima dos estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso à universidade, sujeitos com os quais estamos lidando nesta investigação. Para Lillis (1999), o professor ao julgar que o conhecimento necessário à produção de um determinado gênero acadêmico faz parte do conhecimento que o estudante possui ao ingressar na universidade, está instituindo em sua sala de aula a prática do mistério. Para a autora, o conhecimento necessário para redigir ensaios, resumos, resenha e outros gêneros textuais permanecem desconhecidas pelos estudantes, porque os professores, muitas vezes, partem do pressuposto de que esse conhecimento foi adquirido pelo aluno no decorrer de seu processo de escolarização.

Diante do exposto, ratificamos a complexidade dos processos intelectuais que estão presentes durante a composição de um texto. Acreditamos que é por meio de uma abordagem interativa e processual, que o estudante desempenhará um

papel ativo em seu processo de aprendizagem da escrita e desenvolverá a tomada consciência e a capacidade de controle sobre tais processos, tornando-se um escritor competente. O aluno necessita de um ensino adequado relativo à produção de textos a fim de dar conta de todos os processos intelectuais que estão envolvidos na expressão escrita. Sobre isso, Calkins (2002, p.191) afirma que,

[o]s alunos são capazes de escrever esboços após esboços, mas não sabem como aumentar suas capacidades ou como relacionar o que funciona melhor em seus textos. Uma vez que não possuem senso daquilo que faz uma boa escrita, não possuem meios para evoluir enquanto escrevem. Enquanto isso, por medo de “assumir o comando”, os professores evitam desesperadamente ensinar. Algumas vezes, secretamente, fazem comentários tímidos, tais como: “Será que existe uma outra sentença que você poderia utilizar como início, para seu texto?”. Isto, naturalmente, convence os estudantes de que seus professores têm as “respostas certas”, mas as estão escondendo, de modo que os estudantes tentam, cada vez mais arduamente, obter avaliações e sugestões de seus professores. [...] Não devemos abdicar de nossa identidade como professores. [...] Não precisamos ter medo de ensinar [...].

As palavras de Calkins (2002) vêm ao encontro de nossas ideias, no que diz respeito à necessidade e à importância da intervenção do professor no processo de apropriação das habilidades textuais por parte dos estudantes. Para que os alunos-escritores adquiram autonomia frente à redação de textos, defendemos que eles devem ser orientados durante todo o processo de produção textual. Devem ser proporcionados a eles momentos de revisão e reescrita de seus textos, porque entendemos que é pela mediação do outro, de um movimento do inter para o intrapsicológico, no sentido vygotkiano, que ocorre o domínio dos elementos constitutivos da textualidade. Dolz e Schneuwly (2004, p.47) corroboram nossas ideias, afirmando que “as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto”.

Silva e Rego (2009, p.178) ao comentar sobre a prática de reescrita, em estudo realizado com professores em formação, nas disciplinas de *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura*, destacam a resistência desses professores para reescrever os textos que redigem. As autoras alegam que essa resistência “pode comprometer a prática de produção escrita esperada do profissional da Educação Básica”.

Sobre as habilidades de leitura e de escrita no contexto educacional brasileiro, Bohn (2003, p.80) argumenta que a escola não tem dado conta de

desenvolver essas habilidades em seus estudantes de forma satisfatória e explica que

[os] os professores parecem compartilhar desta angústia quando refletem sobre sua expressão escrita e a de seus alunos. O medo da escrita, muitas vezes contrariamente à expressão oral, acompanha os escritores e pesquisadores até o ensino superior; está presente na solidão da elaboração de sumarizações, de relatórios de pesquisa e na escritura de monografias e livros. O aprisionamento da palavra talvez esteja relacionado às abordagens de ensinar, baseadas na interdição em vez de utilização de metodologias que privilegiam a dialogia, a interlocução, a expressão da subjetividade [...].

Os comentários de Bohn (2003), os estudos de Silva e Rego (2009) e os de Calkins (2002) ratificam a importância de desenvolvermos as práticas da revisão e da reescrita com professores em formação. Urge que seja despertado nesses futuros profissionais o gosto pela escrita e as habilidades necessárias para o seu domínio em diferentes contextos.

De acordo com nosso entender, a partir do momento em que o professor tomar consciência da importância do movimento do inter para o intrapsicológico (VYGOTSKI, 1995d), da revisão e da reescrita para o desenvolvimento da textualidade, o ensino e a aprendizagem da escrita receberão a atenção necessária à sua melhoria. De acordo com a abordagem vygotskiana, o que o indivíduo faz hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinho. A esse respeito, Guedes (2009, p.14) explica que a tarefa do outro na qualificação do texto escrito é ajudar o escritor “a descobrir o que ele queria dizer e a reescrever a primeira versão para fazê-lo dizer isso”.

Resumindo, defendemos que a escrita necessita ser trabalhada a partir de uma abordagem processual e colaborativa, em que atividades de revisão e reescrita estejam presentes, a fim de que o escritor desenvolva uma ação reflexiva frente ao seu texto, tornando-se competente nessa atividade.

1.4.2 Revisão e reescrita numa perspectiva processual e colaborativa

Diante da diversidade e da equivalência de nomenclaturas adotadas por alguns pesquisadores em relação aos termos revisão, reescrita, refacção e retextualização, julgamos necessário aclarar nossas escolhas.

Marcuschi (2007) dá-nos a impressão de empregar os termos retextualização, reescrita e refacção como equivalentes. Baseado na proposta de Travaglia (1993), que empregou o termo retextualização para denominar a tradução de texto de uma língua para outra, Marcuschi (2007, p.48) explica que a retextualização “também se trata de uma ‘tradução’, mas *de uma modalidade para outra*, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua” [grifos do autor]. Para o autor, o termo modalidade é empregado para fazer referência à oralidade e à escrita.

De acordo com Marcuschi, para substituímos o termo retextualização, “igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)” (2007, p.48). A esse respeito, D’Andrea e Ribeiro (2010) acreditam que, apesar de Marcuschi (2007) sugerir uma equivalência entre as expressões anteriormente mencionadas, “o autor não deixa de apontar uma diferença importante entre elas: na reescrita (ou refacção), atua-se sobre ‘o mesmo texto’, enquanto na retextualização, passa-se de ‘uma modalidade para outra’” Assim, com base nas ideias de Marcuschi (2007), os autores entendem a retextualização como

[...] uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado (entrevista oral para notícia escrita, por exemplo, ou do texto impresso para a notícia do rádio). A *reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização* (2010, p.66) [grifos nossos].

Dell’Isola (2007, p.10) define a retextualização como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro”. A autora também parece compreender os três termos como equivalentes e, como Marcuschi (2007), defende a retextualização como a passagem de uma modalidade textual para outra. Já Matêncio (2002, p.112) entende que retextualizar e reescrever são atividades diferentes. Nesse sentido,

[...] o pressuposto é de que embora, de fato, a atividade de retextualização envolva operações lingüísticas similares àquelas envolvidas no que se tem denominado reescrita – tais como as operações de acrescentamento, supressão, substituição e reordenação tópica –, no que se refere às operações textuais e discursivas, essa semelhança é muito menor; além

disso, as variáveis que interferem nesses dois processos não se comportam de forma semelhante.

Segundo a autora, retextualizar é produzir um texto novo a partir de um texto-base e reescrever é retomar o mesmo texto a fim de aperfeiçoá-lo. A esse respeito, Matêncio (2002, p.113) esclarece que,

[...] a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto. Já na retextualização, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguareira [*grifos nossos*].

Considerando a breve revisão que fizemos sobre os termos reescrita e retextualização, entendemos que há diferenças significativas entre eles, não permitindo que sejam tratados como equivalentes. Assim, compreendemos que o termo adequado à nossa investigação é reescrita.

Tendo em vista que a palavra reescrita admite diferentes interpretações, conforme já expusemos, adotamos neste estudo a fornecida por Fiad (2009). A autora, com base em Fabre e Cappeau (1996), entende a reescrita como um “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as seqüências recuperáveis visando um texto terminal”. A autora alega que, para o ensino de língua, essa concepção de reescrita é importante por duas razões:

[...] por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem (2009, p.9).

Fiad e Barros (2003, p.1209) argumentam que a reescrita possibilita ao estudante um agir acerca da textualidade e da discursividade. Em um sentido mais amplo, de acordo com as autoras, “a reescrita é um retorno metaenunciativo. É uma meta-escrita” do estudante sobre o seu dizer.

Tanto Fiad (1991) como Fuza e Menegassi (2012), citando Fabre (1987), apontam quatro diferentes operações envolvidas na reescrita de um texto: adição,

substituição, supressão e deslocamento. Os autores explicam que a adição pode ser entendida como acréscimo de um grafema, de um acento ou de um sinal de pontuação, de uma palavra, ou ainda, de uma ou várias frases. Quanto à supressão, esclarecem que ela pode ocorrer em relação a aspectos diversos do texto como, por exemplo, acentos, sílabas, palavras, frases. Já a substituição refere-se a um grafema, a uma palavra, a uma frase ou a um conjunto de frases. Na explicação dos autores, na supressão não há reposição dos termos suprimidos, já na substituição, isso acontece. Quanto a

o deslocamento, significa a troca de elementos que modificam o processo de encadeamento das informações no texto.

Com base nos autores mencionados, entendemos a reescrita como uma atividade constituinte do processo de escrita; um momento que proporciona ao escritor alterar trechos no interior de seu texto, criando uma nova versão, mas mantendo a estrutura básica de seu escrito.

Neste estudo, vamos empregar os termos revisão e reescrita como distintos e, ao mesmo tempo, complementares na tessitura textual. A esse respeito, Fuza e Menegassi (2012, p.43) ratificam que a revisão e a reescrita se complementam, porque ambas auxiliam na construção da textualidade e explicam que “[a]o revisar, o aluno analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos e, caso julgue necessário, reescreve seu texto. Logo, fundem-se os processos de revisão e reescrita”.

De acordo com nossa experiência, entendemos que toda reescrita pressupõe uma revisão, mas nem toda revisão gera uma reescrita, no sentido de qualificar os aspectos micro e macro estruturais do texto.

Matêncio (2002, p.111) argumenta que “é possível (desejável) tratar a reescrita como atividade distinta da revisão, considerando-se, inclusive, os diferentes eventos de interação que envolvem essas atividades em situações externas à sala de aula, em situações de ensino/aprendizagem”. Menegassi (2001, p.50) também alega que “a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto”.

Para nós, a reescrita é o resultado do processo de revisão, portanto, produto da interação social estabelecida entre escritor, leitor e texto. É importante destacar que, quando mencionamos a reescrita como produto, não estamos nos

referindo a ela como algo simples, mas como um produto resultante das interações sociais, do movimento dialógico que o escritor estabelece com seu escrito. De acordo com nosso entender, para que essa relação de processo e produto ocorra durante a atividade de escrita, o estudante deve ser alertado, frequentemente, a ler e a revisar seu escrito. Nossa experiência, em diferentes contextos e níveis educacionais, revela que, se a revisão não for incentivada e orientada, a reescrita não atinge seus objetivos, ou seja, não propicia a melhoria do texto no que se refere aos seus aspectos micro e macro estruturais do texto. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares indicam que as concepções de revisão e de reescrita necessitam ser revistas no contexto educativo, já que

[n]a escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar (BRASIL, 1998, p.77).

Segundo Flower et al. (1986), o processo de revisão deve ser visto como uma atividade essencialmente reflexiva, de rever e retrabalhar o texto, podendo ocorrer paralelamente à escrita, não sendo necessariamente uma fase de pós-escrita. Portanto, em qualquer momento do processo de produção, o escritor pode assumir o papel de leitor de seu próprio texto.

De acordo com os estudos de Flower et al. (1986), o exercício de revisar o texto não é frequente em nossas instituições de ensino. Isso ocorre por razões diferenciadas: a) há escritores que acreditam ter dito tudo, e corretamente, na primeira versão de seus textos; b) há os que conseguem perceber os problemas, mas não conseguem resolvê-los; c) há os que não conseguem avaliar a adequação do texto. Acreditamos que aqui poderemos acrescentar outra situação que, provavelmente, dificulta as atividades de revisão: as atitudes dos educadores em relação a tais atividades. Os professores, talvez por desconhecerem a eficácia e a importância da revisão, por não saberem como realizá-la, por não terem domínio adequado da escrita, ou, ainda, por estarem preocupados em vencer o conteúdo programático, pouco incentivam esse tipo de atividade tão importante à formação de alunos–escritores.

Para Flower et al. (1986), a dificuldade que muitos estudantes apresentam para iniciar a revisão de seus textos está relacionada a fatores diversos. Defendem que, para que o processo de revisão seja iniciado, o redator deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos:

- a) a extensão, o gênero e o propósito do texto;
- b) as orientações apresentadas pelo professor; a situação contextual;
- c) o interlocutor;
- d) o conhecimento de textualização armazenado na memória de longo prazo e a concepção sobre a atividade de revisão;
- e) a quantidade e o grau de complexidade dos problemas do texto;
- f) e as mudanças realizadas no texto à proporção que desenvolve a tarefa.

Podemos observar que revisar um texto implica diversas ações por parte do revisor. Por isso, defendemos que o processo de revisão deve ser muito bem orientado a fim de que o estudante obtenha sucesso em sua prática de reescrita. Entendemos que, propor ao estudante uma reescrita sem uma orientação adequada para revisão, pouco ou nada contribui para a melhoria do texto. Nossa experiência mostra que, se a revisão não for bem orientada, a reescrita fica centrada apenas no “passar a limpo”; no processo de higienização do texto, no sentido empregado por Jesus (2004). A esse respeito, está expresso nos Parâmetros Curriculares:

[...] a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades de correção (BRASIL, 1998, p.77-78).

Assim, o professor deve auxiliar o estudante, apresentando estratégias significativas à melhoria de seu escrito e incentivando-o a ser leitor de seu próprio

texto. Novamente, reafirmamos a relevância da mediação e do movimento inter e intrapsicológico para a formação de escritores competentes.

De acordo com Flower et al. (1986), a leitura e a percepção de problemas no texto são condições imperativas para que o processo de revisão ocorra. É por intermédio da leitura que o estudante constrói uma representação do problema, condição essencial à busca de solução. Ao ler o texto, ele estabelece uma representação do(s) problema(s), que varia(m) conforme a quantidade de informação produzida pelo processo de revisão. O revisor pode detectar o(s) problema(s), mas não possuir conhecimentos necessários à resolução; ou, perceber o problema e resolvê-lo com certa facilidade; ou ainda, o revisor pode não possuir conhecimentos necessários para perceber os problemas que o texto apresenta.

Flower et al. (1986) afirmam que há duas estratégias fundamentais de revisão: a revisão individual e a revisão colaborativa, que pode ser realizada com o professor ou com um colega. Os autores esclarecem que, no processo de revisão realizado pelo próprio escritor, ele tem acesso às suas intenções, o que é positivo, pois, se houver algum problema entre a intenção do redator e as ideias expressas no texto, o escritor-leitor terá condições de percebê-lo. Entretanto, conforme explicam Flower et al. (1986), o conhecimento das próprias intenções pode impedir o escritor de perceber os desajustes de seu texto, uma vez que, para ele (escritor-leitor), o sentido pretendido pode ser o único possível de ser abstraído. Já na revisão colaborativa, os autores destacam que o aluno-escritor tem a oportunidade de discutir e negociar com outra pessoa aspectos de sua produção textual. Porém, nessa atividade, o leitor-revisor tem acesso indireto às intenções do escritor, o que pode dificultar a percepção dos possíveis desajustes do texto.

Embora as duas propostas de revisão apresentem limitações, defendemos que a prática da revisão é fundamental à produção de textos, já que a percepção e a correção dos problemas pelo próprio escritor possibilitam que este seja “juiz” de seu texto. Somando-se a isso, o exercício de retomada possibilita ao escritor compreender que a construção de um bom texto é realizada por meio de avanços e recuos. Entendemos o texto como processo cujo desenvolvimento se dá por meio da revisão e da reescrita. Por isso, para nós, a revisão e a reescrita são constitutivas da tessitura de um texto e deveriam ser consideradas como elementos da textualidade.

Defendemos que a retomada cria um espaço para a descoberta de que um texto se forma gradativamente. Entretanto, nossa experiência relativa ao ensino da escrita revela que, se o aluno-escritor não for estimulado a realizar as atividades de revisão e de reescrita, ele tende, muitas vezes, abordar a redação de texto como produto e não como processo.

As atividades de revisão e de reescrita de textos pressupõem uma abordagem de texto como processo, uma concepção de linguagem como instrumento de interação e uma concepção de sujeito interativo, estando de acordo com a opção teórica que defendemos neste estudo.

1.4.3 Gênero resumo neste estudo

Para finalizar o aporte teórico que sustenta este estudo, vamos descrever a configuração e o funcionamento do gênero textual presente em nossa pesquisa, o gênero resumo.

Bakhtin (1997, p.280) define gêneros textuais, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. O autor esclarece que a utilização da língua ocorre por meio de enunciados, tanto orais como escritos, que emergem dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana e que representam “as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”, não somente por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas principalmente por sua construção composicional. Portanto, segundo Bakhtin, são três os elementos que caracterizam o gênero: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Sobral (2009, p.129) explica que

Os gêneros se concretizam materialmente em textos, mediante o discurso; sua concretização se dá a partir da escolha da forma de composição, do tema e do estilo, que são mobilizados e determinados pelo projeto enunciativo, o “endereçamento” do enunciado que é assim o principal elemento definidor do gênero.

Conforme o que foi exposto, podemos perceber que para Bakhtin, o endereçamento ocupa papel de destaque na organização do gênero, pois a escolha do conteúdo temático, do estilo do enunciado e da construção composicional está atrelada ao destinatário. É ele quem influencia, em menor ou maior grau, a estruturação de um gênero.

Segundo Bakhtin, os gêneros são classificados em primários e secundários. Para o autor, os gêneros primários seriam aqueles que se constituíram “em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” e os gêneros secundários seriam aqueles que “aparecem em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (1997, p.281). Portanto, como os gêneros secundários não são espontâneos, na maioria das vezes, seu desenvolvimento e sua apropriação dependem de um ensino específico. Nesta investigação, trabalhamos com gêneros secundários, especificamente o resumo.

Entendemos que é preciso refletir, embora brevemente, sobre a produção do gênero resumo, presente neste estudo, já que esse gênero envolve compreensões diversas e é usado em diferentes contextos educativos com propósitos distintos.

A norma NBR6028 da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (2003) define o resumo como uma apresentação concisa dos pontos relevantes presentes em um texto e apresenta três classificações para esse gênero textual: resumo crítico; resumo indicativo e resumo informativo. O resumo crítico objetiva realizar uma análise crítica de um texto, podendo também ser denominado de resenha. O resumo indicativo apresenta somente os pontos principais de um texto e o resumo informativo menciona as finalidades, a metodologia, os resultados e as conclusões expressos no texto, dispensando a leitura do texto original. A norma também apresenta orientações de ordem técnica e forma para apresentação de resumos, como a de um parágrafo único para o resumo. O resumo informativo é o que mais se aproxima quanto à configuração do gênero textual focado em nossa investigação.

Considerando que há diferentes tipos de resumo, produzidos de acordo com as necessidades sociais, Silva e Mata (2002) propõem duas classificações para esse gênero: a primeira, diz respeito aos resumos redigidos nas diversas situações do cotidiano, como resumos de filme, de textos literários, de telenovelas e resumos de textos jornalísticos. Já a segunda classificação está relacionada aos resumos produzidos no contexto acadêmico, como resumo de tese ou dissertação, resumo de trabalho para congresso e resumo escolar. As autoras argumentam que o resumo escolar é

[...] um gênero textual, produzido no domínio da comunidade acadêmica, o qual decorre de variados gêneros atualizados nesse domínio. Em outros termos, esse tipo de resumo afigura-se como resultado de atividades de retextualização de outros gêneros, tais como: artigos, capítulos de livros, teses, dissertações, monografias, ensaios, textos do domínio literário, etc (2002, p.124).

O gênero resumo, conforme explanamos anteriormente, envolve uma variedade de representações. A ele são atribuídas diversas funções, em diferentes práticas sociais e em variados contextos. Em virtude dos diferentes tipos de resumo existentes, adotaremos, neste estudo, a concepção de resumo como resultado de um processo de retextualização de outros gêneros, ou seja, a transformação de um texto em outro.

Segundo Matêncio (2002), se a atividade de resumir envolver leitura e redação de um novo texto, isto é, uma retextualização, temos a produção do gênero resumo. A produção desse gênero envolve duas ações de linguagem distintas e complementares: uma atividade de leitura e compreensão do texto original e outra, de escrita, tal como afirma Matêncio (2003, p.9) “a ação de resumir pressupõe selecionar macroproposições, relacioná-las em função dos propósitos atribuídos ao autor do texto-base ou aos propósitos de uma nova proposição”. A autora defende que ler um texto implica resumir/sumarizar, mesmo que não demande a redação de outro texto. Citando Van Dijk (1988), Matêncio (2002, p.115) explica que as macrorregras, propostas pelo autor, tratam do processo de sumarização ou *regras de redução da informação semântica de um texto* e que

[...] podem ser consideradas como estratégias através das quais o leitor sumariza o texto, retendo as informações que considera centrais, envolvem estratégias de apagamento, em que há a seleção de proposições relevantes, e estratégias de substituição, em que se dá a generalização – isto é, a substituição de um conjunto de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome, propriedade ou ação mais geral – e a construção – ou seja, a substituição de uma seqüência de proposições por uma proposição que dela é deduzida.

Portanto, entendemos que para produzir um resumo é necessário conhecer a configuração e o funcionamento desse gênero textual. A esse respeito, Matêncio (2002) afirma que apontar as características desse gênero textual não é tarefa simples, já que seus aspectos mais relevantes são dependentes das funções atribuídas aos objetivos da retextualização; esta determinará as escolhas

relacionadas ao conteúdo temático do texto a ser resumido e às estruturas textuais que serão preservadas ou ignoradas na redação do resumo.

Optamos pelo gênero resumo como proposta de escrita para realizarmos nossa pesquisa, em virtude de esse gênero assumir papel de destaque na inserção dos estudantes em práticas discursivas presentes no domínio acadêmico-científico, estando presente na composição de outros gêneros como, por exemplo, a resenha. Somando-se a isso, o resumo pode ser considerado um dos melhores instrumentos para avaliarmos a capacidade de compreensão e de expressão escrita de nossos estudantes, em diferentes contextos educacionais. Leite (2006, p.12) argumenta que “[p]ara o aluno, o resumo é uma estratégia de estudo e, para o professor, um instrumento completo de verificação de aprendizagem, pois permite que sejam trabalhadas, a um só tempo, as habilidades de ler e de escrever”. Para a autora, o resumo é uma forma reduzida de mencionarmos uma informação, procedente de um processo mental de compreensão. Além disso, esclarece que “[...] o ato de resumir é resultante de uma *capacidade* e constitui uma *habilidade mental* própria do ser humano, acionada para o armazenamento de informação” (2006, p.11) [*grifos da autora*]. Portanto, compreendemos que resumir implica atividades de leitura, de compreensão, de seleção e de expressão de informações.

Machado, Lousada, Abreu-Tradelli (2004a) como as autoras Silva e Mata (2002), também empregam o termo resumo escolar/acadêmico para fazer referência aos textos resumidos nos variados contextos educativos. Devido ao contexto em que será realizada nossa investigação, preferimos empregar apenas o termo resumo ou resumo acadêmico.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo descrevemos o percurso metodológico que norteou a presente investigação. Ele está organizado em cinco partes. A primeira parte é constituída pela questão norteadora e pelos objetivos que guiaram nosso estudo; a segunda, pela abordagem metodológica que embasa nossa investigação; a terceira, pela apresentação resumida do estudo preliminar (método e achados); a quarta parte, pelas contribuições do estudo preliminar para o replanejamento do estudo principal; a quinta e última parte, pela descrição do estudo principal: método da intervenção pedagógica, método de avaliação da intervenção e método de análise dos dados.

2.1 Questão norteadora e objetivos

Nesta primeira parte do percurso metodológico, apresentamos a questão norteadora e os objetivos de nossa pesquisa.

Para realizarmos esta investigação, intencionamos responder à seguinte questão de pesquisa: uma intervenção pedagógica baseada em processos interpsicológicos e na abordagem processual de texto pode promover no estudante a tomada de consciência e a capacidade de controle acerca dos problemas que sua escrita apresenta e desenvolver funções psicológicas superiores?

Assim, recordando, nosso estudo teve como objetivo geral avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle da escrita e sobre o emprego de funções psicológicas superiores, relacionadas a essa atividade, em um grupo de estudantes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Com base no objetivo geral, os objetivos específicos foram os seguintes:

- implementar uma prática de escrita que promova nos estudantes a tomada de consciência acerca das demandas envolvidas no processo de produção de um texto e dos problemas que suas produções escritas apresentam.
- Avaliar as atividades de escrita, mediadas por processos interpsicológicos e uma abordagem processual de texto, possibilita o emprego de funções psicológicas superiores e, o conseqüente, desenvolvimento das mesmas.

O estudo foi desenvolvido por meio de dois componentes: a) o planejamento e a implementação da intervenção; e b) a avaliação dessa intervenção, que se constituiu na pesquisa propriamente dita.

A seguir, apresentamos a abordagem metodológica que ampara esta pesquisa.

2.2 Abordagem metodológica que norteou a avaliação da intervenção

Vygotski (1995b, p.47) defende que o início de uma nova investigação, em qualquer área do conhecimento, deve começar pela busca e pela construção do método, pois “[o] objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita”. O autor explica que “[a] elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. [...]. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”. Portanto, tendo em vista a inter-relação existente entre objeto e método investigativo, realizamos este estudo, tomando como base o paradigma de pesquisa qualitativa.

Entendemos que esse paradigma vem ao encontro dos objetivos – geral e específicos – a que o estudo se propõe, uma vez que a pesquisa qualitativa prioriza o processo, procurando descrever e compreender o fenômeno estudado, ou seja os efeitos da intervenção pedagógica levada a cabo. Somando-se a esse fato na pesquisa qualitativa as informações obtidas por meio da coleta e da análise de dados podem dar origem a novas buscas de informações, oportunizando ao pesquisador uma liberdade teórica e metodológica para desenvolver seu trabalho

sem comprometer a confiabilidade e a relevância da investigação (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 2001; FLICK, 2004). Julgamos essa flexibilidade metodológica propiciada pelo paradigma qualitativo de extrema importância ao tema que nos propusemos a investigar, pois possibilitou que se realizasse um estudo preliminar, para aperfeiçoar a intervenção inicialmente planejada, visando a torná-la mais adequada e eficaz. Desenvolver pesquisas a partir de uma abordagem qualitativa não significa que um método específico deva ser empregado como correto e único, mas que a pesquisa necessita ser planejada metodologicamente e baseada em princípios e na reflexão, conforme explica Flick (2004).

Freitas (2010) argumenta que realizar pesquisa qualitativa com base na perspectiva Histórico-Cultural não significa somente descrever a realidade, mas também explicá-la, realizando um movimento de intervenção nessa mesma realidade. As palavras da autora vêm ao encontro de nossa investigação, pois tomamos essa perspectiva como fundamento teórico-metodológico para propormos uma intervenção²¹ em uma dada realidade a fim de modificá-la, como já explicitado.

Szymanski e Cury (2004) esclarecem que a pesquisa do tipo intervenção pode ser entendida como uma investigação que se enquadra dentro do paradigma de pesquisa qualitativa, sendo esta uma categoria mais ampla do que aquela. Mas, o que entendemos por pesquisa do tipo intervenção no contexto educacional? O que a caracteriza?

De acordo com as reflexões empreendidas pelo nosso grupo de pesquisa, podemos definir uma pesquisa do tipo intervenção como aquela que envolve interferências realizadas em processos educacionais, com base em um dado referencial teórico, tendo o propósito de produzir avanços em tais processos, avanços esses avaliados ao término das ações interventivas. Esse tipo de pesquisa foi denominado por nosso grupo como pesquisa do tipo intervenção pedagógica, pois envolve intervenções para maximizar os processos de aprendizagem de determinados sujeitos (DAMIANI et al., *no prelo*²²; DAMIANI, 2012).

A delimitação de sentido acerca do que é uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica fez-se necessária porque, além de grande parte das

²¹ Não vamos nos deter em discorrer sobre as diversas conotações do termo intervenção, até porque trabalhos nesse sentido já foram feitos. Podemos citar Damiani (2012), Freitas (2010) e Szymanski e Cury (2004).

²² Artigo em elaboração com previsão de publicação para este ano.

investigações realizadas pelo grupo serem caracterizadas como intervencionistas, o emprego da palavra intervenção ainda causa estranhamento no campo educacional, embora seu uso seja bastante comum, por exemplo, nas áreas da medicina, da psicologia e da agricultura, mas não na educação, como explicam Damiani (2012); Freitas (2010); Sannino e Sutter (2011).

Sannino e Sutter (2011, p.557) defendem que a palavra intervenção também pode ser usada na área da educação e ressaltam que o “intervencionismo” ocupa uma posição de destaque na teoria Histórico-Cultural. Entretanto, a esse respeito, Freitas (2010, p.16) explica que em momento algum Vygotski empregou explicitamente o termo intervenção em suas pesquisas, mas enfatiza que o autor russo “supõe que a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, neles provocando alterações, transformações” e, isso, seria uma intervenção.

As pesquisas intervencionistas envolvem planejamento, implementação e avaliação de seus efeitos, como já explicado anteriormente. Caracterizam-se pela descrição detalhada do processo interventivo e pela apresentação de seus possíveis efeitos, ambas fundamentadas em teorias pertinentes ao objeto de estudo. A avaliação é efetivada por meio de instrumentos diversos de coletas e de análise de dados. A análise deve ser realizada mediante a um intenso processo de triangulação de dados a fim de propiciar confiabilidade aos achados da proposta interventiva (BAUER e GASKELL, 2002). Dessa forma, os relatórios desse tipo de pesquisa devem conter descrições detalhadas de todos os procedimentos – tanto interventivos, estabelecendo uma interlocução com o referencial teórico, como avaliativos. Os achados da intervenção também devem realizar um diálogo com a teoria em questão (DAMIANI et al., *no prelo*; DAMIANI, 2012).

Assim, o roteiro proposto por Damiani et al. (*no prelo*) para elaboração de relatórios de pesquisa-intervenção pedagógica inclui a descrição dos seguintes elementos:

- método da intervenção: objetiva descrever, de maneira detalhada, o método da intervenção (método de ensino), que é a proposta pedagógica implementada. O foco do autor do relatório deve estar

voltado à sua atuação como professor. A descrição do método de ensino aplicado deve estar justificada teoricamente.

- método de avaliação da intervenção: objetiva descrever os instrumentos utilizados para avaliar os efeitos da intervenção. Nesta parte do relatório devem constar os instrumentos de coleta e análise de dados e a justificativa da escolha, mediante a teoria em estudo. Aqui, o foco do autor do relatório deve estar voltado para sua atuação como pesquisador. Os autores sugerem que o método de avaliação da intervenção seja organizado em duas partes: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita.

Para Damiani et al. (*no prelo*), a primeira parte da avaliação da intervenção deve expressar a análise das mudanças observadas nos sujeitos participantes nessa intervenção. Essas mudanças devem ser identificadas com o auxílio de diferentes instrumentos, incluindo dados coletados no curso da intervenção. Os autores esclarecem também que os achados, interpretados à luz do referencial teórico o qual embasou a intervenção, necessitam ser apresentados por meio de descrições densas e interpretações minuciosas. Já a segunda parte do processo avaliativo, deve incluir os achados relativos aos aspectos responsáveis pelos efeitos da intervenção, constituindo-se na análise qualitativa da intervenção propriamente dita, incluindo seus pontos positivos e negativos, de acordo com os objetivos propostos para ela.

Com base no que expusemos acerca da pesquisa do tipo intervenção, podemos caracterizar nosso estudo como uma pesquisa intervencionista, já que apresenta as seguintes características: é uma pesquisa aplicada, que objetiva, com base em um referencial teórico, realizar propositalmente uma mudança por intermédio de uma prática pedagógica específica e avaliar, de maneira rigorosa e sistemática, as interferências realizadas nessa prática.

Tendo apresentados os objetivos desta pesquisa e discutido a abordagem metodológica que ampara esta investigação, na sequência deste capítulo, apresentamos brevemente o estudo preliminar. Embora essa descrição seja breve, julgamos relevante apresentá-la ao leitor, porque os procedimentos metodológicos

que adotamos no estudo principal foram delineados a partir dos resultados obtidos por intermédio da intervenção pedagógica que realizamos a partir do estudo preliminar.

2.3 Estudo Preliminar

Compreendendo que a realização de um estudo preliminar é parte do processo de uma pesquisa qualitativa, desenvolvemos uma intervenção pedagógica inicial, durante o primeiro e o segundo semestres de 2010, que objetivou gerar subsídios para o aperfeiçoamento da intervenção a ser realizada no estudo principal.

No primeiro semestre, desenvolvemos o estudo no âmbito de uma Atividade Complementar de Graduação²³ (doravante ACG) e no segundo semestre, por meio de um projeto de ensino no curso de Pedagogia, foco desta pesquisa. É importante esclarecermos que a diferença em termos do contexto no qual foi desenvolvida a intervenção foi devida a uma nova organização na estrutura curricular desse curso, que não disponibilizou mais a oferta de ACG, no segundo semestre de 2010.

As disciplinas ofertadas tiveram como objetivo favorecer o desenvolvimento das competências, habilidades e estratégias essenciais para a produção de textos acadêmicos, com vistas à formação integral das futuras educadoras que dela participaram.

Implementamos o estudo com sujeitos que apresentavam características semelhantes aos que participariam do estudo principal, isto é, estudantes de diferentes semestres do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A escolha pelo referido curso está relacionada, entre outros fatores já mencionados já na apresentação desta pesquisa, a um estudo diagnóstico realizado por Damiani (2010) e Damiani et al. (2011) deste também participou a autora desta pesquisa e aos achados oriundos da dissertação de mestrado desta pesquisadora.

O curso de Pedagogia de Universidade Federal de Pelotas está vinculado à Faculdade de Educação (FaE). De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o curso recebe, anualmente, em torno de cinquenta e cinco estudantes,

²³ As atividades complementares eram práticas acadêmicas obrigatórias aos alunos que ingressavam em uma graduação.

habilitados a atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, na Educação de Jovens e Adultos, além da gestão.

A descrição do estudo preliminar, a seguir, está organizada da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos o método da intervenção pedagógica e a avaliação dessa intervenção. Por fim, a escolha e a justificativa dos caminhos que adotamos à realização do estudo principal, decorrentes de tal avaliação.

2.3.1 Método da intervenção pedagógica (estudo preliminar – 1º semestre de 2010)

A ACG ofertada teve como título *Prática de textos para o desenvolvimento das habilidades de escrita*. Como não havia pré-requisito para cursá-la, puderam nela inscreverem-se, desde que do curso de Pedagogia, estudantes de diferentes semestres. O quadro abaixo ilustra o número de acadêmicas e o semestre que cada uma cursava na época.

Quadro 1: Distribuição das participantes da ACG conforme o semestre cursado

Semestre que cursavam	Nº de estudantes
2º	2
3º	1
4º	1
5º	1
6º	1
7º	5

Embora tenhamos ofertado vinte vagas, a turma ficou composta por onze estudantes, todas do sexo feminino. A disciplina iniciou com doze alunas, todavia, uma delas desistiu de cursá-la, em virtude de ter sido selecionada como bolsista de iniciação científica, o que acarretou em colisão de horários. Assim, para efeitos de análise, consideramos onze estudantes, todas frequentando a primeira graduação. A idade delas variava entre vinte e vinte e três anos.

A ACG foi desenvolvida no período de 09/04 a 23/07/2010, totalizando 14 encontros. As aulas eram ministradas às sextas-feiras, das 13h30min às 16h50min, na FaE.

Quanto aos gêneros textuais priorizados para realizarmos as produções escritas, elegemos resumo e resenha. A escolha por esses dois gêneros textuais deveu-se ao fato de serem comumente exigidos como prática de escrita no contexto acadêmico.

Optamos pelo resumo como proposta de escrita, em virtude de ele ser um gênero que precede a composição de outros gêneros que circulam no contexto universitário, como a resenha. Além disso, conforme afirma Borba (2003) é um dos gêneros mais solicitados aos estudantes na instância acadêmica, corroborando nossa escolha pelo gênero em questão.

Já a escolha pela resenha, deveu-se ao fato de ela exigir, por parte do resenhador, comentários reflexivos e avaliativos, envolvendo a expressão e a defesa de um ponto de vista. Andrade (2006, p.45) explica que “para se redigir uma resenha é preciso resumir a obra selecionada e apresentar a opinião, levantando argumentos adequados para os pontos tratados a respeito do texto original”. A autora define esse gênero textual como “uma síntese seguida de um comentário” (2006, p.11). Como podemos observar, tanto o resumo quanto a resenha são gêneros textuais de extrema importância para o desenvolvimento de um sujeito pensante e capaz de expressar-se, satisfatoriamente, por meio da palavra escrita.

Julgamos relevante mencionar que tomamos como base os procedimentos propostos por Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004a; 2004b) para trabalharmos os dois gêneros textuais em foco.

Antes de solicitarmos às acadêmicas a produção de um resumo ou de uma resenha, a estrutura e apresentação de cada gênero foram trabalhadas anteriormente com o grupo de estudantes. Estes foram os principais conceitos científicos (Vygotski, 2000) trabalhados na intervenção.

No que tange à realização das atividades de escrita, é relevante destacarmos que, antes de cada redação, realizávamos uma leitura, com o grupo, do texto que serviria de base à produção do resumo ou da resenha, colocando em prática uma atividade em que ocorriam processos interpsicológicos (Vygotski, 1998).

O objetivo dessa leitura era contribuir para a compreensão do texto-base, antes da realização da tarefa de escrita. Quanto à estrutura do texto que deveria ser redigido – resumo ou resenha - solicitamos às estudantes que respeitassem a do gênero solicitado, conforme fora trabalhado em sala de aula.

Para todas as propostas de escrita, oportunizamos atividades de revisão – individual e colaborativa – e de reescrita. É importante esclarecermos que, quando fazemos menção à revisão individual e colaborativa (com o colega), estamos nos referindo a um estágio de pós-escrita, embora a revisão possa ocorrer paralelamente à escrita, conforme já fizemos alusão. É importante aclararmos que optamos pela colaborativa com o colega e não com a professora-pesquisadora, porque desejávamos acompanhar o desempenho de cada dupla, durante a revisão, orientando e intervindo nas revisões, quando se fizesse necessário e novamente efetivando processos interpsicológicos (VYGOTSKI, 1998).

As duas modalidades de revisão eram realizadas em encontros posteriores à escrita da primeira versão do texto e por meio de critérios pré-estabelecidos, que serão apresentados mais adiante. Adotamos esse procedimento, porque julgamos importante o distanciamento temporal, por parte do escritor, antes de iniciar a revisão do texto. Entendemos que esse afastamento permite ao revisor perceber mais claramente os problemas de seu escrito e procurar resolvê-los, conforme propõem Pasquier e Dolz (1996).

Normalmente, as atividades de escrita, de revisão e de reescrita eram desenvolvidas e concluídas em sala de aula. Entretanto, quando era realizada a revisão colaborativa, algumas reescritas eram finalizadas em outro momento, pelas estudantes. Isso ocorreu em virtude das discussões que ocorriam entre revisor e redator sobre os aspectos sugeridos à melhoria dos textos. As modalidades de revisão foram alternadas: se no último texto haviam realizado a revisão individual, no próximo era realizada a colaborativa e, assim, sucessivamente.

Flower et al. (1986) defendem que a revisão se torna mais eficaz quando é realizada mediante critérios pré-estabelecidos. Para a elaboração desses critérios de revisão, procedemos da seguinte maneira: antes de cada atividade de reescrita, a professora-pesquisadora realizava uma leitura prévia dos textos produzidos, fazia um levantamento dos problemas relacionados à forma e ao conteúdo e selecionava

os recorrentes. No próximo encontro, tais problemas eram apresentados na lousa e discutidos com o grupo. Adotamos esse procedimento, porque entendemos que trabalhar os aspectos formais e semânticos do texto de forma descontextualizada pouco contribui para que o aluno desenvolva uma escrita de boa qualidade. Entretanto, cabe destacar que, quando julgávamos oportuno, os problemas relacionados à forma e ao conteúdo eram trabalhados por meio de atividades específicas, como, por exemplo, atividades que envolviam o emprego dos elementos coesivos em pequenos textos. Esse tipo de atividade propiciava o interrelacionamento entre conceitos científicos e espontâneos, aspecto cuja importância para o ensino foi enfatizada por Vygotski (2000).

Tanto na revisão individual como na colaborativa, as alunas relem os textos, com a finalidade de analisar se os problemas que havíamos selecionados previamente estavam presentes em seus escritos ou nos escritos que revisavam. Posteriormente, faziam as anotações, ao final da folha do texto revisado ou em uma folha anexa, a fim de não comprometer a apresentação desses escritos. Após esse momento, se estivesse sendo realizada a revisão individual, elas reescreviam o texto; se fosse a colaborativa, comentavam com a colega os problemas encontrados e faziam sugestões à melhoria do escrito, ficando a cargo da aluna-escritora, aceitá-las ou não.

É importante deixarmos claro que, em nenhum dos textos que deveriam ser reescritos, apontamos explicitamente os problemas encontrados. Quando encontravam dificuldade para realizarem a análise, auxiliávamos individualmente cada aluna. Adotamos essa postura objetivando o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle sobre os problemas existentes nos textos que revisavam.

À medida que os encontros foram se realizando, as dificuldades de escrita das estudantes amenizadas e trabalhada a estrutura textual do resumo e da resenha, adotamos uma guia para análise dos resumos e das resenhas (conceitos científicos). Cada aluna recebeu a guia e deveria tê-la consigo em todas as aulas da disciplina *Prática de Textos para o desenvolvimento das habilidades de escrita*. Não adotamos a referida guia desde o início do semestre, em virtude da análise que realizamos nos resumos produzidos pelas acadêmicas no primeiro encontro. Essa análise revelou que as estudantes desconheciam como deveria ser redigido o

gênero resumo acadêmico. Por isso, julgamos pertinente, primeiro, trabalhar a estrutura textual, tanto do resumo como da resenha, para depois adotar a guia de avaliação para esses textos.

Resumindo a intervenção: informamos que o primeiro encontro realizado com as estudantes foi organizado em três momentos. No primeiro, apresentamos a proposta de ensino da disciplina às acadêmicas e o termo de consentimento, que foi assinado por todas. No segundo momento, aplicamos um questionário, constituído por perguntas abertas, relativas a dados pessoais, a hábitos de leitura e de escrita vivenciados pelas acadêmicas durante a educação básica. No terceiro momento, solicitamos a leitura do texto (doravante texto-base) “Abordagem Histórico-Cultural”, de Fontana e Cruz (1997), que deveria ser realizada para o próximo encontro. A escolha desse texto deu-se pelo fato de ele tratar de tema que, além de ser de interesse da pesquisadora, também contribuía para a formação das acadêmicas. É pertinente esclarecermos que explicamos à turma que, no próximo encontro, seriam dadas duas questões sobre esse texto, com o objetivo de avaliar a compreensão do que haviam lido. Informamos também que não poderiam consultar o texto-base para responder a essas duas questões. O verdadeiro propósito das questões, no entanto, era incentivar as estudantes a ler o texto, pois percebemos, a partir de nossas experiências como educadora, que, muitas vezes, quando não há um objetivo explícito para a leitura, ela não é realizada com dedicação.

No segundo encontro, apresentamos as duas questões ao grupo, a fim de verificarmos se as alunas haviam ou não lido o texto proposto para esse encontro. Após entregarem por escritos suas respostas, solicitamos a elas a redação de um resumo acadêmico do texto-base, cuja consulta foi permitida. Não fornecemos nenhuma orientação especial sobre como realizar esse resumo, já que desejávamos investigar o conhecimento que as acadêmicas tinham sobre o gênero em foco. O resumo redigido nesse encontro foi um dos instrumentos de avaliação da intervenção, que será descrita em momento posterior.

Os demais encontros foram destinados à produção de resumos e de resenhas, à revisão e à reescrita desses textos. É pertinente esclarecermos que a resenha não fez parte dos instrumentos de avaliação que compuseram o estudo preliminar, pois não houve tempo necessário à sua prática.

No penúltimo encontro do semestre, as acadêmicas foram orientadas a reler e a ter consigo, para o próximo encontro, o texto-base trabalhado no segundo encontro. Apenas foi dada essa orientação a elas. No último encontro, entregamos às estudantes o resumo que haviam redigido, a fim de que realizassem a revisão e a reescrita desse texto. Não constava nos resumos nenhum comentário escrito feito pela pesquisadora. Todavia, as alunas poderiam tanto consultar o texto-base como a guia de avaliação do resumo.

2.3.2 Método da intervenção pedagógica (estudo preliminar – 2º semestre de 2010)

Dando continuidade a nossa investigação, desenvolvemos, no segundo semestre de 2010, o projeto de ensino intitulado *Prática de textos para a melhoria da escrita acadêmica no curso de Pedagogia*. Como esse segundo semestre era uma continuação do primeiro, definimos que, para participar do projeto de ensino, o acadêmico deveria ter cursado a ACG *Prática de Textos para o desenvolvimento das habilidades de escrita*, ofertada no semestre anterior.

O horário do segundo semestre foi discutido com o grupo, de acordo com as possibilidades de oferta, ao final do primeiro semestre. Entretanto, mesmo o horário sendo organizado com a turma, houve desistências: uma acadêmica alegou que havia começado a trabalhar durante a tarde e, por isso, necessitava ter livre o turno da manhã para organizar as tarefas do curso; outras também alegaram que não tinham disponibilidade de horário, pois estavam realizando estágio no turno da tarde. Dessa forma, apenas quatro estudantes participaram, no segundo semestre, do projeto de ensino. Acreditamos que o fato da intervenção ter sido realizada via projeto de ensino e não como ACG, também contribuiu para o reduzido número de inscritas. Algumas acadêmicas verbalizaram que as horas do projeto de ensino não eram computadas nas 200h de atividades complementares, exigidas pelos cursos de graduação, e que esse fato pode ter colaborado para a desistência de algumas colegas.

O projeto foi realizado no período de 26/08 a 17/12/2010, totalizando 17 encontros. As aulas eram ministradas às sextas-feiras, das 8h30min às 11h30min, na FaE. A seguir, descreveremos as atividades desenvolvidas.

Tendo em vista que esse semestre havia sido uma continuação do anterior, no primeiro encontro, realizamos uma breve apresentação sobre o desenvolvimento da disciplina e iniciamos as atividades programadas. Nesse encontro, foram realizadas atividades referentes à estruturação de parágrafos argumentativos, ao emprego de elementos coesivos e à organização das palavras na frase, ou seja, um trabalho com conceitos científicos. A escolha dessas atividades foi decorrente da análise de uma resenha produzida pelas alunas ao final do primeiro semestre. Também nesse encontro, foi entregue a elas essa resenha, com as sugestões à melhoria do texto, para que a reescrevessem em sala de aula, pois assim poderíamos auxiliá-las em suas dúvidas.

Os encontros foram norteados por atividades de leitura, de escrita, de revisão e reescrita de textos de caráter argumentativo. Os gêneros textuais trabalhados foram os seguintes: resumo de pequenos textos; resenha; textos de divulgação científica; artigo de opinião e carta. Apesar de já termos trabalhado, no semestre anterior, o gênero resumo, detectamos que as alunas ainda apresentavam bastante dificuldade em relação à capacidade de síntese. Por isso, resolvemos trabalhar com resumos de pequenos textos. Optamos por esses gêneros, porque, além de estarem presentes em nosso dia-a-dia, incitam à reflexão, quando enfocados a partir de temáticas de cunho polêmico.

Da mesma forma que no semestre anterior, todas as práticas de escrita tiveram como base a leitura e a análise de textos de caráter argumentativo. As análises dos textos, que serviram de base para escrita, objetivavam contribuir com a compreensão do tema em questão e apresentar um modelo de texto que contivesse tese e argumentos em defesa dessa tese (conceitos científicos – Vygotski, 2000).

Os gêneros textuais artigo de opinião e carta apresentavam tal estrutura que foi trabalhada não apenas por esta fazer parte da organização textual argumentativa, mas também porque pretendíamos suscitar nas estudantes reflexões sobre os textos em estudo, instigando-as a assumirem um ponto de vista e a defendê-lo com persuasão.

Nas atividades de leitura, as alunas identificavam a tese e os argumentos que davam sustentação a ela no texto analisado. Também eram abordadas outras questões que oportunizaram a reflexão do que estavam lendo como, por exemplo,

identificação de expressões avaliativas; contra-argumentos; identificação de argumentos de prova, de consenso e de autoridade. Posteriormente aos momentos de leitura individual, debatíamos as questões com a turma (processos interpsicológicos – VYGOTSKI, 1998). Após, era proposta uma escrita que contivesse a estrutura textual anteriormente mencionada. Alertávamos que essa mesma estrutura também deveria ser observada quando fossem revisados os textos, independente da modalidade de revisão (individual ou colaborativa).

Realizamos as duas modalidades de revisão, mas, no que se refere à revisão colaborativa, optamos pela revisão com a professora-pesquisadora (processo interpsicológico – VYGOTSKI, 1998), já que a turma era composta por um número reduzido de estudantes. Embora houvesse quatro cursando a disciplina, uma delas não comparecia às aulas com frequência, o que limitava a revisão colaborativa com as colegas. As modalidades de revisão foram alternadas, conforme procedemos no primeiro semestre.

As acadêmicas, quando revisavam seus textos, deveriam observar se estava presente neles a estrutura tese e argumentos em defesa dessa tese. Os mesmos critérios de análise eram empregados na revisão colaborativa. No que diz respeito aos problemas formais de escrita, apontávamos-os diretamente em cada texto, quando a modalidade de revisão era a colaborativa. Já na revisão individual, procedíamos como no semestre anterior: a professora-pesquisadora selecionava os problemas recorrentes em cada texto, apresentava-os na lousa e os discutia com o grupo. Posteriormente, as alunas procuravam identificar esses problemas nos textos e resolvê-los por meio da reescrita.

Os três últimos encontros do semestre foram destinados à realização de protocolos verbais relativos ao processo de escrita.

Cassany (1999, p.158) explica que [...] “uma boa parte do processo de composição ocorre no cérebro do escritor e, portanto, é interno e não observável.” Para que tenhamos acesso a esses processos “secretos” há dois métodos de análise: a análise introspectiva e a análise de protocolos verbais. Segundo o autor,

[n]a análise introspectiva, os escritores recordam, descrevem e analisam eles mesmos o que fizeram, enquanto compunham o texto. Pede-se aos indivíduos que escrevam um texto determinado e quando o tem terminado, que expliquem tudo o que fizeram, desde o início até o final.

Na análise de protocolos verbais, Cassany (1999, p.158) argumenta que “os escritores não analisam nem julgam o que fizeram, mas só verbalizam enquanto estão escrevendo.” Conforme o exposto, os protocolos verbais foram considerados mais adequados aos objetivos de nossa investigação do que a análise introspectiva.

Com base nas ideias de Ericsson (2006), protocolos verbais são interpretados como resultado de um processo de verbalização coocorrente ou retrospectiva em relação a uma atividade realizada. Souza e Rodrigues (2008) explicam que, usualmente, a técnica de protocolos verbais exige que os indivíduos verbalizem o que lhes vier à mente durante a execução de uma determinada atividade.

Tomitch (2007) explica que há três tipos de protocolos verbais: autorrelatório; auto-observação e autorrevelação. Os dois primeiros são empregados quando os dados são coletados depois de realizada determinada atividade. Já o autorrevelação é empregado durante a execução da tarefa. De acordo com as distinções apresentadas por Tomitch (2007), empregamos neste estudo o protocolo verbal denominado autorrevelação, porque era o que estava mais de acordo com as necessidades de nossa investigação, cujo objetivo era analisar o emprego de funções psicológicas superiores como reflexão, planejamento, análise e síntese durante as atividades de escrita.

Elegemos essas funções porque acreditamos que são de extrema importância para a redação de um bom texto. Entendemos que a *reflexão* possibilita a tomada de consciência acerca dos problemas presentes no texto. Por reflexão, compreendemos o ato de pensamento sobre as ações que o sujeito realiza. Sforni (2004, p.116-117), embora não faça menção explícita à reflexão, e sim ao controle reflexivo, contribui com nossa compreensão acerca da reflexão ao explicar que,

[m]ediante o controle reflexivo, o sujeito estabelece correspondência da composição operacional da ação com as condições de sua realização. Esse é, portanto, um elemento ausente na ação mecânica ou instintiva. Observar a promoção dessa capacidade nos alunos implica estar atento ao plano intrapsíquico, à presença e à qualidade das negociações entre os próprios alunos e destes com o professor acerca de critérios utilizado na resolução de tarefas.

Quanto ao *planejamento*, Flower e Hayes (1981) explicam que pode ser entendido como uma forma interna de conhecimento que será empregada na

escrita. Segundo os autores, os escritores organizam uma representação mental das informações que o texto irá conter. Essa representação é bastante abstrata não sendo, necessariamente, um esquema completo e desenvolvido. Além disso, explicam que o planejamento pode apresentar-se ou não em linguagem verbal e compreende três subprocessos: gerar ideias, organizá-las e estabelecer objetivos.

No que se refere à *análise*, Sforni (2004, p.117) esclarece que está relacionada à “capacidade de generalizar, de encontrar o princípio geral, as condições essenciais, em meio às particularidades”.

Por fim, a capacidade de *síntese* que, de acordo com nossa compreensão, significa uma operação mental que possibilita ao sujeito a seleção das informações mais significativas presentes em um texto, envolvendo reflexão, planejamento e análise.

Dando continuidade à descrição das atividades desenvolvidas, no 13º encontro, explicamos às estudantes o que era análise de protocolos verbais e qual sua finalidade para o nosso estudo. A seguir, perguntamos quem gostaria de participar e duas estudantes se propuseram a realizar o protocolo verbal. Esclarecemos a elas que suas verbalizações seriam gravadas e, posteriormente, transcritas para efeitos de análise, o que foi aceito por elas.

O protocolo verbal foi aplicado a ambas as alunas, focalizando uma atividade de revisão e, a seguir, de reescrita. Cada atividade em que realizamos o protocolo foi gravada e, posteriormente, transcrita. No encontro previsto para a realização do protocolo, a estudante que iria realizá-lo foi orientada a ficar sozinha, na sala de aula, onde, após as orientações recebidas pela professora-pesquisadora, permaneceu até o término da revisão e da reescrita de seu texto. A aluna foi orientada a verbalizar, de forma detalhada, seu pensamento à medida que revisava e reescrevia seu texto. Na sala ao lado, desenvolvíamos as atividades propostas para o encontro com as demais acadêmicas. Em encontro posterior, o mesmo procedimento foi realizado com a outra estudante que se propusera a realizar o protocolo verbal.

2.3.3 Método de avaliação da intervenção pedagógica realizada no estudo preliminar

Nesta parte da descrição do estudo preliminar, mencionamos os instrumentos que nos permitiram avaliar a intervenção, realizada no primeiro e no segundo semestres de 2010. São eles: o **questionário** (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), constituído por perguntas abertas acerca das experiências de escrita das estudantes; a **análise de documentos** (CELLARD, 2008) que enfocaram os resumos escritos e reescritos outros textos que continham a estrutura tese e argumentos; e os **protocolos verbais** (ERICSSON, 2006) para avaliar o desenvolvimento de FPS. Nosso objetivo, além de avaliar a intervenção realizada no estudo preliminar, e seus efeitos, era testar esses instrumentos, porque acreditávamos que tal testagem nos possibilitaria uma tomada de decisões mais precisa quanto aos instrumentos que seriam utilizados para a coleta e análise de dados no estudo principal. Essa testagem foi de grande valia e nosso objetivo foi alcançado.

O primeiro instrumento testado foi o questionário. Após leitura e análise atentas das perguntas e das respostas contidas no questionário, constatamos que as estudantes raramente produziam textos na educação básica e que eram raros os momentos destinados à revisão e à reescrita dos textos que, eventualmente, redigiam. Os resultados também apontaram que 36,3% (4) das acadêmicas consideraram bom seu desempenho na escrita de textos. Todavia, essa situação não foi confirmada nos textos que analisamos, tendo em vista que a metade deles apresentaram problemas, principalmente de coerência, de coesão e de pontuação. Esse não é o desempenho esperado de acadêmicas, futuras professoras que irão trabalhar com o ensino da produção de texto. Somando-se a esse fato, 45,4% (5) das estudantes cursavam o sétimo semestre, ou seja, estavam terminando a graduação. O fato de as 36,3% (4) considerarem bom seu desempenho na produção de textos, o que não foi confirmado em seus escritos, sugere a necessidade de serem desenvolvidas atividades de escrita, que propiciem a reflexão sobre o que escrevem, com estudantes universitários.

A análise documental de textos contendo a escrita e reescrita de resumos foi o segundo instrumento testado durante o estudo preliminar. Os resumos,

redigidos no segundo e no penúltimo encontro do primeiro semestre, foram utilizados como documentos para avaliar a evolução da escrita de cada estudante.

A análise das escritas e reescritas dos resumos foi realizada com base em dois instrumentos: para avaliarmos o conteúdo dos textos produzidos, tomamos como base um referencial de resposta, que denominamos “resumo padrão-ouro”, elaborado em conjunto com um grupo de educadores²⁴ que participaram da disciplina Prática de Pesquisa, ministrada pela prof^a. Dr^a. Magda Damiani, no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da FaE. Para análise da estrutura dos resumos, elegemos os critérios contidos na guia de autoavaliação, disponibilizada às estudantes no decorrer do primeiro semestre. Comparando o desempenho de E3²⁵ nas duas versões do texto, podemos observar que, apesar de a segunda versão ainda apresentar limitações – no que se refere à expressão do gênero em estudo, à expressão linguística e à interpretação do texto-fonte –, houve melhorias significativas na reescrita do resumo. Na primeira versão, percebemos claramente o desconhecimento da aluna em relação às características do gênero proposto, bem como várias dificuldades relativas à coesão e à coerência textuais. Já na segunda versão, entendemos que houve uma apropriação, por parte da aluna, tanto do gênero em foco como da organização das informações apresentadas.

Para analisar os outros documentos que continham escrita e reescrita de textos com estrutura do tipo tese e argumentos, tomamos como parâmetro os seguintes elementos: presença de uma tese, argumentos em defesa dessa tese e organização textual dessas informações, já que entendemos que esses são elementos fundamentais na produção de um texto de caráter argumentativo. Comparado os dois textos selecionados para análise, concluímos que também houve melhora na escrita da estudante, embora não na proporção que desejávamos.

²⁴ O grupo de professores era composto por educadores de diferentes áreas, entre esses educadores, três eram da área de Letras.

²⁵ Para efeitos de análise dos demais instrumentos, consideramos os textos de uma acadêmica, a estudante de número três (E3). Optamos por analisar os dados relacionados a essa estudante em virtude de sua assiduidade e dedicação às aulas ministradas durante os dois semestres em que foi desenvolvido o estudo preliminar. É importante ressaltar que essa estudante não espelha, necessariamente, o perfil do grupo. O objetivo de nossa análise foi verificar se o instrumento utilizado seria capaz de mostrar os efeitos da intervenção, para poder ser utilizado no estudo principal.

O quarto e último instrumento testado no estudo preliminar foi o protocolo verbal. Objetivávamos utilizar a análise de protocolos verbais para verificar se as acadêmicas empregavam, quando escreviam seus textos, as seguintes funções psicológicas superiores: reflexão, planejamento, análise e síntese. Elegemos essas funções porque acreditamos que elas são importantes à produção de um texto, conforme já fizemos menção. Analisando as falas da estudante, podemos observar que E3 explicitou apenas, e de forma bastante restrita, o raciocínio que realizou para eleger a ordem de cada parágrafo, limitando a análise das informações produzidas por meio desse instrumento.

Pela limitação de espaço, não nos detivemos em discutir, de forma detalhada, os resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo preliminar. A análise detalhada das informações obtidas por meio deles tornaria o texto desta pesquisa extremamente longo. Vale lembrar, também, que o objetivo do estudo preliminar era, principalmente, avaliar a logística de pesquisa inicialmente planejada, fornecendo elementos para a escolha dos caminhos a serem trilhados no estudo principal. Além disso, uma análise mais detalhada dos dados coletados no estudo inicial já foi apresentada no momento da qualificação desta tese.

2.4 Contribuições do estudo preliminar para o replanejamento do estudo principal

A proposta de intervenção que realizamos no primeiro e no segundo semestres de 2010 foi de grande valia para a organização do estudo principal. No que diz respeito aos achados, podemos afirmar que trouxeram contribuições importantes, não só para a seleção e a organização dos instrumentos de coleta e de análise de dados, como também para o desenvolvimento das atividades de escrita. Os resultados decorrentes da testagem dos instrumentos implicaram em algumas confirmações e em algumas mudanças que foram efetivadas antes da realização do estudo principal.

Quantos aos instrumentos de coleta, o questionário constituído por perguntas abertas necessitou ser revisto. Optamos por mantê-lo no estudo, não como instrumento voltado a fornecer dados para avaliar os efeitos da intervenção,

mas para conhecer e contextualizar os sujeitos participantes da investigação. Assim, algumas reformulações foram realizadas nesse instrumento, como a retirada de algumas perguntas, que se mostraram repetitivas ou desnecessárias, e o acréscimo de outras, a fim de que o instrumento atingisse seu objetivo de forma mais eficiente.

No que se refere ao segundo instrumento de coleta, análise documental de textos contendo a escrita e a reescrita de um texto pertencente ao gênero resumo, este foi mantido, porque entendemos que foi significativo para analisarmos o avanço das estudantes no que diz respeito ao desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle acerca da escrita que realizaram.

Quanto à análise de protocolos verbais, por não havermos obtido sucesso nas duas tentativas de aplicação desse instrumento, conforme já fizemos menção, resolvemos não utilizá-lo em nosso estudo principal. Esse insucesso pode ter ocorrido por falta de habilidade, de nossa parte, em aplicar o instrumento, já que não temos experiência com o uso de protocolos verbais. Para que os protocolos produzissem dados significativos para a análise dos efeitos da intervenção, talvez precisássemos realizar, com os sujeitos, primeiramente, um exercício sistemático de expressão de pensamento, para, depois coletar os dados relativos a tal exercício. Assim, optamos por analisar as funções psicológicas superiores empregadas pelos sujeitos por meio das próprias atividades de escrita e mediante a realização de entrevistas semiestruturadas.

Outro achado importante foi sobre o período de desenvolvimento da pesquisa. Sabemos, por meio do exercício de nossa profissão, que o domínio da redação de um bom texto requer atividades sistemáticas de escrita, de revisão e de reescrita, o que demanda tempo, esforço e dedicação por parte de quem escreve. Por isso, intencionávamos realizar o estudo principal em dois semestres. Entretanto, percebemos que poucos são os estudantes que têm persistência ou tempo para aperfeiçoar a escrita, já que esta é uma tarefa árdua. Ao final do primeiro semestre do estudo preliminar, o grupo de estudantes demonstrou interesse em que houvesse continuidade da disciplina, todavia, tivemos um número reduzido de inscritos, conforme já mencionamos em outro momento deste texto. Por isso, decidimos desenvolver o estudo principal em apenas um semestre. Somando-se a essa situação, sabemos que não faz parte da matriz curricular de grande parte dos cursos de graduação, exceto o de Letras, a oferta de disciplinas voltadas às práticas de

leitura e de escrita e, quando há a oferta dessas disciplinas, elas são disponibilizadas nas modalidades optativa ou projeto de ensino e, normalmente, em um semestre apenas. Entendemos que nossa proposta de intervenção na escrita dos acadêmicos deve estar de acordo com o contexto natural em que poderia estar inserida, ou seja, em um curso de graduação onde não há oferta específica de disciplina voltada à prática de leitura e de escrita. Laperrière (2008, p.417) ratifica nossa posição ao afirmar que “a exata compreensão dos fenômenos sociais não pode abstrair do contexto no qual se inserem”.

Quanto ao gênero textual empregado no estudo principal, optamos por manter o resumo, porque entendemos que ele atende às necessidades desta investigação. Como já mencionamos em outro momento deste estudo, a aprendizagem desse gênero antecede a aprendizagem de outros como, por exemplo, a resenha. Vale destacar também, que decidimos trabalhar somente com o gênero resumo, porque, conforme constatamos por intermédio do estudo preliminar e de nossa prática docente, a maioria dos acadêmicos desconhece a organização estrutural de grande parte dos gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica, sendo a produção desses gêneros uma verdadeira prática de mistério (LILLIS, 1999), conforme já comentado. O estudo preliminar revelou que os estudantes necessitam de tempo tanto para aprender determinado gênero textual, quanto para qualificar suas escritas. Por isso, julgamos relevante a escolha por um único gênero textual a ser trabalho no estudo principal.

De acordo com o que expusemos sobre os achados oriundos do estudo preliminar, podemos observar que ele foi de grande valia para a organização e o desenvolvimento do estudo principal, que será apresentado a seguir.

2.5 Estudo Principal

Após a realização do estudo preliminar e sua respectiva avaliação, passamos a organizar a intervenção pedagógica que seria implementada no estudo principal, observando as contribuições oriundas desse estudo. Passaremos, agora, a apresentar a intervenção pedagógica que realizamos no primeiro semestre de 2012. Para tal, conforme já o fizemos na descrição do estudo preliminar, primeiramente,

apresentaremos o método da intervenção pedagógica e, a seguir, o método que nos permitiu avaliar essa intervenção.

2.5.1 Método da intervenção pedagógica

Implementamos a intervenção pedagógica por meio de uma disciplina optativa, denominada *Produção de Textos* e com sujeitos que apresentavam características semelhantes aos que participaram do estudo preliminar, isto é, estudantes de diferentes semestres do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas. A escolha pelo referido curso e por essa instituição deveu-se as mesmas razões já explicitadas no estudo preliminar.

A turma em que realizamos a intervenção pedagógica era composta por dezessete estudantes, sendo somente um do sexo masculino. Destes, para efeitos de análise, foram considerados apenas cinco, cuja escolha não foi aleatória. No terceiro encontro realizado com o grupo, após explicarmos o objetivo das entrevistas semiestruturadas que intencionávamos realizar (uma no início e outra no final do semestre), questionamos quem gostaria e estaria disposto a delas participar. Cinco foram os voluntários²⁶. Esse foi o critério que utilizamos para a seleção dos estudantes, ou seja, a disponibilidade deles em contribuir com nosso estudo. Vale destacar que resolvemos trabalhar por amostragem (BAUER e GASKELL, 2002), analisando os dados referentes a um número menor de sujeitos e empregando um número maior de instrumentos, porque julgamos que esse procedimento proporciona maior confiabilidade aos resultados. Cellard (2008, p.305) ratifica nossa posição ao expressar que é “a qualidade da informação, a diversidade das fontes consultadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise”. Laperrière (2008) também defende que a triangulação de diversas fontes de dados constitui-se um meio de nos certificarmos da exatidão dos dados. É imprescindível comentarmos que, no primeiro momento, ao iniciarmos as análises dos textos, produzidos pelos dezessete estudantes, constatamos que os problemas encontrados na primeira versão eram recorrentes e os resultados obtidos

²⁶ Com objetivo de preservar a identidade dos sujeitos, os nomes aqui apresentados são fictícios. Os cinco estudantes são do sexo feminino. Portanto, doravante, vamos empregar esse gênero ao fazermos menção às acadêmicas. Quanto à referência aos dezessete alunos que constituíram a turma em que implementamos a intervenção, empregaremos o gênero masculino, porque, como foi referido, havia um rapaz no grupo.

na segunda versão também. Essa situação reafirmou a adequação de nossa decisão de trabalharmos por amostragem. Assim, optamos por analisar todos os dados referentes às cinco estudantes que se propuseram a participar das entrevistas. Além disso, o grupo de cinco apresentava as mesmas características dos estudantes que participaram do estudo de Damiani et al. (2011) e do estudo preliminar que realizamos no primeiro e no segundo semestres de 2011. Portanto, parece-nos que esse grupo, embora seja constituído por cinco acadêmicas, pode ser considerado como uma amostra representativa dos estudantes do curso de Pedagogia dessa instituição.

Objetivando conhecer um pouco das características dos sujeitos, participantes deste estudo, aplicamos um questionário (Apêndice A) no primeiro encontro realizado no semestre. O questionário era constituído por perguntas relativas à trajetória profissional (caso estivesse exercendo alguma); às experiências construídas ao longo da educação básica, no que se refere à produção de textos; bem como aos hábitos relativos a essa produção no contexto acadêmico. A aplicação do questionário permitiu-nos conhecer um pouco da experiência acerca da leitura e da escrita construída pelas alunas ao longo do processo de escolarização, ajudando-nos a interpretar a postura que adotaram em relação à produção de seus textos. O quadro a seguir, apresenta as cinco estudantes cuja produção foi utilizada para avaliar a intervenção pedagógica que levamos a cabo.

Quadro 2: Apresentação das acadêmicas

Estudante	Semestre que cursava	Idade
Hortência	2º	45
Violeta	3º	49
Magnólia	4º	46
Margarida	5º	22
Rosa	5º	23

Com base no questionário 1 constatamos que, das cinco estudantes, somente uma trabalhava: era bolsista de iniciação científica. Quanto às experiências de escrita construídas ao longo da educação básica, uma disse não lembrar

(Hortência); quatro revelaram que raramente produziam textos nesse período de escolarização e, quando o faziam, o retorno sobre esses textos era dado apenas por meio de notas ou mediante algumas correções neles assinaladas. De acordo com as acadêmicas, os textos retornados, dificilmente, continham sugestões à sua melhoria. Todas expressaram que tinham o hábito de revisar seus escritos e que essa revisão ocorria paralelamente ao momento em que estavam redigindo seus textos. Hortência e Violeta externaram que costumavam revisar parágrafo por parágrafo, substituindo as palavras repetidas e as menos adequadas; Magnólia revelou que costumava escrever e passar a limpo e, nesse momento, fazia a correção, observando se o texto estava claro e coerente, se não estava muito repetitivo e se havia erros ortográficos. Margarida relatou que observava a gramática, a concordância das frases e o desenvolvimento das ideias. E, por fim, Rosa exteriorizou que, após escrever seus textos, revisava os erros ortográficos e observava se seus escritos estavam coerentes. Apresentadas algumas características dos sujeitos participantes desta pesquisa, principalmente quanto às suas práticas de escrita, passamos à descrição das atividades desenvolvidas no decorrer da intervenção pedagógica.

O gênero textual priorizado para a realização de nosso estudo foi o resumo, como já relatado e justificado anteriormente.

O estudo principal foi desenvolvido no primeiro semestre de 2012, no período de 16/3/2012 a 22/6/2012, totalizando treze encontros²⁷, cujo sumário é apresentado a seguir:

²⁷ Convém explicitar que estavam previstos dezessete encontros para o semestre, mas, em virtude de a autora deste estudo ter sido selecionada para participar do *3rd International ISCAR: Moving with and beyond Vygotski*, na Universidade Estadual de Moscou, Rússia, não foi possível ministrá-los todos, tendo de ser o semestre encerrado antecipadamente. Além disso, também foi feriado no dia de um dos encontros.

Quadro 3: Cronograma dos encontros ministrado e das respectivas atividades realizadas

Encontros realizados	Atividades desenvolvidas
1º encontro – 16/03/12	Exposição da proposta de intervenção pedagógica a ser implementada, bem como seu plano de ensino (Apêndice B). Aplicação do termo de consentimento (Apêndice C) e do questionário 1. Nesse encontro, não solicitamos aos acadêmicos nenhuma atividade de produção escrita, devido à limitação de tempo.
2º encontro – 23/03/12	Redação de um resumo a partir do texto “Um retrato da sala de aula” de Martin Carnoy (Anexo A). Os estudantes não receberam nenhuma orientação específica à realização da atividade que solicitamos.
3º encontro – 30/03/12	Apresentação de slides sobre a importância e a função da coesão e da coerência na construção do texto (conceitos científicos) (Apêndice D). Desenvolvimento de atividades relativas a esses dois elementos da textualidade (Apêndice E). Realização de entrevistas semiestruturadas com as cinco estudantes, individualmente.
4º encontro – 13/04/12	Correção das atividades sobre coesão e coerência textuais. Revisão colaborativa de excertos, retirados dos resumos produzidos no segundo encontro (Apêndice F). Os excertos foram apresentados ao grupo por meio de slides.
5º encontro – 20/04/12	Explicação sobre o emprego dos sinais de pontuação (conceitos científicos), com base nas dificuldades relevadas nos excertos e explicitação da importância da precisão vocabular na produção de resumos; abordagem de alguns problemas linguísticos relacionados às questões normativas da língua (conceitos científicos), que foram violadas no momento da produção de alguns resumos – atividades realizadas oralmente e por meio de exemplos apresentados no quadro branco. Reescrita individual dos excertos analisados anteriormente.
6º encontro – 27/04/12	Apresentação do gênero resumo: organização e funcionalidade do gênero em questão (conceitos científicos) (Apêndice G).
7º encontro – 4/05/12	Leitura e análise, com o grande grupo, do texto “Quem precisa de escola em tempo integral no Brasil é professor, não aluno” de Guiomar Namó de Mello (2010) (Anexo B) e redação de um resumo, de acordo com as orientações recebidas em encontro anterior.
8º encontro – 11/05/12	Atividades de revisão individual e reescrita do texto produzido no encontro anterior, a partir de orientações individuais.
9º encontro – 18/05/12	Apresentação e interpretação de uma guia de autoavaliação (Apêndice H) para orientar as atividades de revisão e de escrita (conceitos científicos). Análise do texto “Operação resgate: o universo do jogo em ação”, de Lilian Ghiuro Passarelli (2004) (Anexo C) e produção de um resumo.
10º encontro – 25/05/12	Revisão individual e reescrita do resumo do texto “Quem precisa de escola em tempo integral no Brasil é professor, não aluno” de Guiomar Namó de Mello (2010), tomando como base a guia de autoavaliação e o auxílio da professora-pesquisadora (processos interpsicológicos).
11º encontro – 1º/06/12	Revisão individual e reescrita do texto redigido no nono encontro, com o auxílio da guia de autoavaliação e, quando necessário, com ajuda da professora-pesquisadora (processos interpsicológicos).

08/06/12	Feriado
12º encontro – 15/06/12	Atividades linguísticas (Apêndice I).
13º encontro – 22/06/12	Revisão e reescrita do resumo produzido no segundo encontro e aplicação do questionário 2 (Apêndice J).

As aulas eram ministradas às sextas-feiras, das 13h30min às 16h50min, na FaE. Não iremos nos deter em descrever todas as aulas que ministramos, até porque, no quadro 2, já explicitamos as atividades que desenvolvemos em cada encontro. No entanto, vamos comentar as que julgamos mais elucidativas ao estudo que estamos realizando.

Entendemos como oportuno esclarecer que, após cada atividade preparada para a intervenção, havia, em nosso plano, espaço para nossos comentários sobre o acontecido em cada encontro. Neste espaço, fazíamos anotações referentes às atividades desenvolvidas, bem como reproduzíamos os comentários dos alunos frente ao desenvolvimento das atividades propostas. Esse procedimento permitiu-nos o registro de informações importantes ao desenvolvimento do trabalho, além de propiciar uma atividade reflexiva sobre nossa prática pedagógica, reflexão essa que consideramos essencial ao processo de ensino e a toda a intervenção.

No primeiro encontro, ao apresentarmos nossa proposta de trabalho aos estudantes, explicitamos que a disciplina na qual se haviam inscrito exigiria dedicação e esforço, porque que lhes seriam solicitadas várias atividades de redação, revisão e reescrita durante o semestre. Também mencionamos que todas as propostas de textos solicitadas durante o semestre fariam parte do processo avaliativo. Após nossa exposição, os acadêmicos mostraram-se receptivos à metodologia que propusemos e pareceram-nos dispostos a investir na melhoria de suas produções escritas. Todos assinaram o termo de consentimento.

No segundo encontro, solicitamos ao grupo a produção de um resumo, conforme já mencionamos. Não lhes fornecemos nenhuma orientação específica à realização da atividade, porque intencionávamos identificar o conhecimento que possuíam sobre o gênero em foco e avaliar a qualidade de suas produções escritas. O resumo redigido nesse encontro foi um dos instrumentos que nos possibilitou avaliar a intervenção, avaliação esta que será descrita em momento posterior.

No terceiro encontro, realizamos a entrevista com os alunos voluntários. Ofertamos aos estudantes que não participaram da entrevista, atividades sobre coesão e coerência textuais. Escolhemos esse tópico, tendo em vista uma breve análise dos resumos produzidos no encontro anterior. Essa análise revelou que os textos apresentavam não só ausência de elementos coesivos como também emprego inadequado desses. Explicamos e exemplificamos, por meio de *slides*, a importância do emprego dos elementos coesivos para a construção da textualidade. Orientamos os estudantes sobre como deveriam desenvolver os exercícios propostos a fim de que tivessem condições de realizar a tarefa. Orientamos que ela poderia ser desenvolvida em dupla e que deveria ser entregue a nós ao final da aula. Solicitamos a entrega da tarefa com o intuito de que todos a realizassem. Enquanto os alunos realizavam o que lhes fora proposto, em outra sala, entrevistamos individualmente, as cinco estudantes. Esclarecemos a elas que suas verbalizações seriam gravadas e, posteriormente, transcritas para efeitos de análise, o que foi aceito por elas.

As perguntas que nortearam a entrevista foram as seguintes:

- Como tu te vêes hoje como aluna escritora?
- Como conduzes a escrita de teus textos?
- Costumas reler o que tu escreves? Com que propósito?
- E a revisão, tens por hábito realizá-la? Como procedes? Em que momento da tua escrita?
- Ao terminar o texto, fazes uma nova leitura dele?

As entrevistas tiveram duração média de 15 a 20 minutos. Estas foram gravadas e, posteriormente, transcritas por nós.

No quarto encontro, após retomarmos a importância da coesão e da coerência para o desenvolvimento da textualidade, devolvemos a tarefa recolhida no encontro anterior aos educandos e procedemos à correção das mesmas. Posterior a esse momento, realizamos atividade de revisão colaborativa de alguns fragmentos textuais com o grande grupo. Seleccionamos alguns excertos dos resumos produzidos no segundo encontro e os apresentamos aos académicos, por meio de *slides* e também na forma impressa, já que tais excertos seriam reescritos

posteriormente à revisão colaborativa. Antes de apresentarmos os *slides*, salientamos que a atividade a ser desenvolvida era de extrema importância para a percepção dos problemas que nossos textos apresentam e dos quais, muitas vezes, não nos damos conta. Destacamos a relevância de olharmos para nossa escrita de outro lugar, ou seja, não mais como produtor do texto, mas como leitor, como avaliador, ressaltando a importância de esse novo olhar para a melhoria da produção escrita. Após esse momento, iniciamos a apresentação e revisão colaborativa dos fragmentos textuais presentes nos *slides*. Essa foi uma atividade bastante interessante. Podemos dizer que, a partir desse momento, começou a surgir nos acadêmicos a tomada de consciência acerca da qualidade dos textos que redigiam. Os estudantes esboçaram gestos e expressões de surpresa ao perceberem que aqueles fragmentos, com trechos bastante problemáticos, eram oriundos dos textos que haviam redigidos em encontro anterior. Parece-nos que essa atividade serviu como um *input* no sentido de qualificarem suas produções escritas.

No sexto encontro apresentamos a estrutura e a funcionalidade do gênero resumo, até então desconhecidas para a maioria dos acadêmicos (conceitos científicos – VYGOTSKI, 2000). Para apresentarmos o gênero em foco, tomamos com base as orientações de por Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004a). Os estudantes se mostraram surpresos quanto ao emprego de verbos adequados para nomear as ações do autor do texto original e aos diversos tipos de resumos existentes. Vale ressaltar que apresentamos, intencionalmente, o gênero em foco somente no sexto encontro pela seguinte razão: percebemos que havia, nos textos redigidos pelos estudantes no segundo encontro, diversos problemas de desorganização global, emprego esporádico e, por vezes, inadequado de elementos coesivos, ausência de precisão vocabular, entre outros. Por isso, julgamos mais adequado trabalhar esses problemas, para depois apresentar o gênero resumo. Nossa experiência profissional no ensino da produção de textos escritos nos levou a fazer essas escolhas. Já vivenciamos situações em que, ao apontarmos os problemas existentes nos seus textos, alguns estudantes ficaram surpresos e, por vezes, incomodados, até porque ninguém ainda havia lhes chamado atenção sobre os problemas existentes em sua escrita, julgando, assim, que escreviam bem. Portanto, o fato de perceberem que seus textos apresentam problemas pode gerar

algum desconforto ao aluno, necessitando de certo tempo para aceitar a situação, principalmente no contexto acadêmico. Somando-se a essa situação, ao analisarmos os resumos que redigiram, constatamos que a turma, como um todo, desconhecia a estrutura desse gênero textual. Por essa razão, optamos por trabalharmos primeiramente os problemas de ordem textual, para depois apresentarmos a estrutura resumo. Entendemos por bem, abordarmos uma dificuldade de cada vez para não sobrecarregar os estudantes com suas dificuldades, nem desmotivá-los.

No oitavo encontro, ocorreu uma situação que chamou-nos atenção. Havíamos programado para essa data a apresentação de uma guia de autoavaliação, que auxiliaria os estudantes na revisão e na reescrita. Entretanto, essa atividade não foi realizada, em virtude da seguinte situação: como vários alunos não haviam concluído o resumo solicitado no encontro anterior, devido à discussão gerada pela temática do texto apresentado, deveriam entregar seu texto no próximo encontro, o que ocorreu. No início do novo encontro, quando os estudantes começaram a entregar seus resumos, observamos que não haviam respeitado a estrutura do gênero trabalhado anteriormente. Devolvemos os textos aos acadêmicos e solicitamos que relessem o material disponibilizado no encontro anterior e reescrevessem, em sala de aula, uma nova versão do resumo, de acordo com as orientações já recebidas, o que foi bem aceito pelo grupo. Colocamo-nos à disposição para auxiliá-los em suas dificuldades. Mesmos os alunos que haviam respeitado a estrutura do resumo, perguntaram-nos se poderiam revisar seus textos, o que foi permitido. Percebemos que muitos estudantes encontraram dificuldade para detectar o ponto de vista do autor e os argumentos apresentados em defesa da posição assumida, bem como sintetizar as ideias principais presentes no texto que serviu de base para o resumo. Auxiliamos e orientamos, individualmente, cada um, em suas dificuldades, durante a revisão e a reescrita. Nem todos conseguiram concluir seu resumo nesse encontro. Vale destacar que uma aluna, Violeta, que havia faltado ao encontro anterior, expressou, repentinamente, quando o grupo estava em silêncio trabalhando em seus escritos, que gostava muito das aulas e que não gostava de faltá-las. Essa situação, ao mesmo tempo em que nos causou estranheza, permitiu-nos que percebêssemos, em sua expressão, a satisfação pela

atenção e auxílio que recebera na tentativa de amenizar suas dificuldades de escrita, já que seu texto estava bastante distante do desejado.

No nono encontro, apresentamos a guia de autoavaliação, organizada com base na proposta de Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004a). Explicamos, detalhadamente, a interpretação de cada item da guia e destacamos a importância de consultá-la tanto no momento da escrita, como da revisão e da reescrita de um resumo ou de outro texto, porque constavam na guia questões que não se referiam somente ao gênero resumo, mas à textualidade. A seguir, realizamos com os acadêmicos a análise do texto proposto para aquele encontro, conforme já fizemos menção. Tal análise objetivava auxiliá-los na compreensão do texto e na identificação do ponto de vista do autor, bem como dos argumentos em defesa dessa posição. Após terminarmos a análise com o grupo, solicitamos a redação de um resumo. Nem todos os estudantes conseguiram concluir a tarefa, devendo, portanto, ser entregue no próximo encontro.

Julgamos importante ressaltar que somente no décimo encontro foi possível realizarmos a revisão e a reescrita orientadas do texto “Quem precisa de escola em tempo integral no Brasil é professor, não aluno”. Foi nessa data que todos os acadêmicos entregaram a nova versão do resumo. Assim, auxiliados pela guia de autoavaliação e recebendo atenção individual quando necessitavam, os estudantes revisaram e reescreverem seus textos.

No décimo segundo encontro, desenvolvemos algumas atividades centradas nas dificuldades ainda não superadas pelos estudantes. Selecionamos em seus resumos fragmentos que apresentassem problemas de pontuação para que reescrevessem. Também apresentamos outros exercícios acerca das dificuldades apresentadas a fim que fosse possível amenizá-las. Nesse encontro, as acadêmicas foram orientadas a reler e a ter consigo, para o próximo encontro, o texto-base trabalhado no segundo encontro. Apenas foi dada essa orientação a elas.

No último encontro, entregamos aos estudantes o resumo que haviam redigido no segundo encontro, a fim de que realizassem a revisão e a reescrita desse texto. Os acadêmicos foram solicitados a reescrever o resumo redigido no segundo encontro, sem receber nenhuma orientação marcada nos textos. Eles poderiam tanto consultar o texto-base como a guia de autoavaliação. Esse texto

reescrito, como já explicado, foi um dos instrumentos que nos possibilitou avaliar a intervenção, avaliação que será apresentada na próxima parte deste estudo. A revisão e a reescrita foram realizadas com base nos conhecimentos que adquiriram no decorrer da disciplina (conceitos científicos – VYGOTSKI, 2000). À medida que cada estudante foi entregando seu texto reescrito, recebia o questionário 2 para respondê-lo.

Para avaliarmos o desempenho das acadêmicas, optamos por não solicitar o resumo de um novo texto, mas trabalhar com a reescrita do texto redigido no segundo encontro, por entendermos que a reescrita nos dá mais segurança para avaliar melhor os efeitos da intervenção. Mesmo que selecionássemos um texto contendo o mesmo número de palavras, com grau de complexidade semelhante ao trabalhado no segundo encontro, há outras variáveis que podem comprometer a qualidade do desempenho de escrita das estudantes como, por exemplo, compreensão do vocabulário, abordagem do tema escolhido, entre outras. Assim, consideramos que os resultados seriam mais confiáveis se trabalhássemos com a reescrita do texto redigido no segundo encontro para avaliarmos o desempenho apresentado pelas estudantes em suas produções escritas no início e ao término da intervenção.

Julgamos importante destacar que as atividades de revisão colaborativa (processos interpsicológicos – VYGOTSKI, 1998) foram realizadas com o grande grupo, mediadas e orientadas por nós, conforme mencionamos no cronograma das atividades desenvolvidas. Quanto à revisão individual, os estudantes a realizaram com o apoio da guia de autoavaliação e auxílio da professora pesquisadora, sempre que necessitassem. As reescritas eram sempre realizadas em encontros posteriores ao da escrita da primeira versão. Procedemos dessa forma, porque julgamos importante o distanciamento temporal por parte do escritor, entre a primeira versão e a reescrita, conforme já fizemos menção em outro momento deste estudo.

Também vale esclarecer que a cada texto apresentado para a redação do resumo, realizávamos com o grupo a análise desse texto, focalizando a identificação da questão discutida, o ponto de vista defendido pelo autor, bem como os argumentos em defesa dessa posição. Por vezes, análise era realizada oralmente com o grande grupo; outras havia no material impresso, um roteiro escrito para tal análise.

É importante deixarmos claro que, como no estudo preliminar, em nenhum dos textos a ser reescritos, apontamos explicitamente os problemas encontrados. Quando os acadêmicos encontravam dificuldade para realizarem a revisão e a reescrita de seus textos, tomando como base a guia de autoavaliação, auxiliávamos individualmente cada um deles. Adotamos essa postura objetivando o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle sobre os problemas existentes nos textos que revisavam.

Os resumos redigidos no segundo encontro e as reescritas, produzidas no décimo terceiro encontro, textos estes que nos possibilitaram avaliar a intervenção pedagógica que implementamos, foram avaliados com base na guia de autoavaliação.

Quanto às entrevistas pós-intervenção, estas foram realizadas somente no início do primeiro semestre de 2013, pelas seguintes razões: o encerramento do semestre precisou ser antecipado, por razões já explicitadas, não possibilitando que as entrevistas fossem realizadas ao final dele. Somando-se a essa situação, havia sido decretada uma greve dos servidores federais, portanto, os acadêmicos não estavam frequentando a FaE. Nosso envolvimento com o processo de qualificação do projeto de tese igualmente contribuiu para o adiamento das entrevistas.

De qualquer forma, avaliamos que foi interessante que houvesse um intervalo de tempo entre o término da intervenção e as entrevistas, pois pensamos que as respostas produzidas pelas acadêmicas poderiam enfatizar efeitos duradouros da intervenção, que não foram esquecidos com o passar do tempo.

As perguntas que nortearam a entrevista pós-intervenção foram, praticamente, as mesmas realizadas na primeira entrevista. Somente uma pergunta foi modificada: “Como tu te vêes aluna escritora após participares da disciplina de produção de textos?”; e outra acrescentada: “Que aprendizagens foram realizadas durante a disciplina de produção de textos? As entrevistas foram realizadas, individualmente, em uma sala, na FaE. Poupart (2008) ao orientar os procedimentos necessários a uma entrevista, sugere que esta seja realizada na casa do entrevistado, em seu local de trabalho, ou em espaços semipúblicos, a fim de que sua rotina de vida não seja alterada, porque, caso haja interferências, a qualidade da entrevista pode ficar comprometida. Assim, seguindo as orientações de Poupart (2008), esperamos pelo retorno das atividades acadêmicas, ao final da greve, para

realizarmos as entrevistas com as cinco estudantes. Somado a isso, houve a qualificação de nosso projeto de tese, o que tomou nosso tempo, também dificultando a gravação. Por fim, só foi possível localizar as estudantes a partir de março, já que houve um período de recesso. Assim, realizamos as entrevistas pós-intervenção em março de 2013. As entrevistas foram realizadas individualmente e tiveram duração entre 20 e 30 minutos e não foram realizadas todas no mesmo dia, em virtude da disponibilidade de cada estudante. Combinávamos com cada uma delas o horário que julgavam mais adequado, a fim de não interferirmos em suas rotinas. Também, como na primeira entrevista, explicamos a elas que suas verbalizações seriam gravadas e transcritas por nós para efeitos de análise, o que foi aceito por elas.

Julgamos pertinente esclarecer que, nas duas entrevistas que realizamos, as estudantes expressaram boa vontade e disponibilidade em colaborar com nosso estudo.

2.5.2 Método de avaliação da intervenção

Nesta parte, mencionamos os instrumentos que nos permitiram avaliar a intervenção que implementamos no estudo principal. São eles: **questionário** (MARCONI e LAKATOS, 1999); **entrevista semiestruturada** (POUPART, 2008) e **análise de documentos** (CELLARD, 2008). O quadro 4 apresenta esses instrumentos, o período em que cada um foi utilizado e os seus respectivos objetivos

Quadro 4: Instrumentos que nos permitiram avaliação a intervenção pedagógica

PERÍODO DE APLICAÇÃO	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS DO INSTRUMENTO
2º encontro	Análise documental – redação de um texto, pertencente ao gênero resumo.	Avaliar a qualidade da escrita das acadêmicas antes da intervenção pedagógica, bem como o conhecimento que apresentavam em relação à estrutura e ao funcionamento do gênero resumo.
3º encontro	Entrevista semiestruturada	Avaliar como as estudantes procediam ao produzirem seus textos.
13º encontro	Análise documental – reescrita do	Avaliar a qualidade da escrita das

	resumo redigido no 2º encontro	acadêmicas após a intervenção pedagógica e o conhecimento apreendido sobre o gênero em foco.
13º encontro	Questionário.	Avaliar a qualidade da intervenção pedagógica implementada.
Março de 2013	Entrevista semiestruturada pós-intervenção	Avaliar como as estudantes procediam ao produzirem seus textos após participarem da intervenção. Avaliar a intervenção implementada, o emprego e o avanço de FPS após a intervenção pedagógica.

Segundo Marconi e Lakatos (1999), o questionário é um instrumento de coleta de dados, composto por um conjunto de perguntas, organizadas de acordo com critérios pré-definidos pelo entrevistador. Aguiar e Ozella (2006) defendem a validade dos questionários como instrumento de coleta de dados, principalmente, quando aprofundados por meio de entrevistas. Entendemos, pois, que o questionário foi importante para a avaliação da intervenção porque, ao ser triangulado com os outros dados coletados, proporcionou maior confiabilidade aos achados desta investigação.

A análise documental presente em nosso estudo foi constituída pela primeira versão e pela reescrita de um texto pertencente ao gênero resumo. De acordo com Cellard (2008) é considerado documento todo o texto escrito, seja ele manuscrito ou impresso.

Quanto à entrevista semiestruturada, Poupart (2008, p.217) defende que é um recurso indispensável “não somente como método para apreender a experiência do outro, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a perspectiva dos atores [...]”. O autor argumenta que, no processo de coleta de dados, há várias vantagens em aplicarmos entrevistas, a saber: estar baseada na realidade do entrevistado; forma de enriquecer o material de análise e o conteúdo da pesquisa; grau de liberdade do entrevistado; possibilita uma melhor exposição da experiência do entrevistado. Com base nas ideias do autor, compreendemos que a entrevista semiestruturada, atendia às necessidades desta pesquisa.

Para avaliarmos os dados coletados nas entrevistas, e não dos questionários apoiamo-nos na análise textual discursiva proposta por Moraes (2003, p.192). Nas palavras do autor, essa forma de análise de dados

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu texto pode ser comparado como uma *tempestade de luz* [grifos do autor].

O autor explica que nessa modalidade de análise, não há a preocupação em comprovar ou negar hipóteses ao final do estudo. O propósito é a compreensão dos fenômenos estudados. Também defende que nas pesquisas qualitativas, as análises textuais têm sido empregadas com frequência, seja a partir de textos existentes, seja a partir da produção de novos textos por meio de entrevistas e/ou observações.

No próximo capítulo, apresentamos os achados relativos à avaliação da intervenção pedagógica.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS RELATIVOS À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Os achados desta investigação são resultantes de análises e interpretações dos dados provenientes de diversos instrumentos que utilizamos para coletar informações que possibilitassem avaliar a intervenção pedagógica que implementamos.

O trabalho de interpretação dos dados e de elaboração das categorias exigiu de nossa parte um envolvimento intenso com o material do *corpus* e com as teorias que servem de fundamento para a presente pesquisa. Conforme já nos referimos na seção anterior, optamos por trabalhar com o método dedutivo, o que implicou construir categorias *a priori*, tomando como base o aporte teórico que ampara este estudo. Analisar os dados com base nas categorias *a priori* demandou longos períodos de leitura, de análise, de escrita e de reescrita até chegarmos a uma interpretação dos dados. De acordo com o método de análise que ampara esta investigação, interpretar os dados significa

[...] construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leituras de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo (MORAES, 2003, p.204).

A partir dos fundamentos teóricos e da exploração do material contido nos instrumentos de coleta de dados – **análise documental** (escrita e reescrita de um texto, pertencente ao gênero resumo), **entrevistas semiestruturadas** (início e pós-intervenção) e **questionário** (aplicado ao final da intervenção pedagógica) – elaboramos quatro categorias, a saber:

- **Categoria 1:** A tomada de consciência acerca de aspectos que envolvem a produção de textos escritos;

- **Categoria 2:** O desenvolvimento da capacidade de controle na escrita de textos;
- **Categoria 3:** A produção de textos escritos e o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, além da tomada de consciência e da capacidade de controle relativos à escrita
- **Categoria 4:** Avaliação dos procedimentos relativos à organização e ao desenvolvimento da intervenção pedagógica.

As três primeiras categorias são voltadas para os efeitos da intervenção e a última para a avaliação da intervenção propriamente dita.

A fim de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão da análise que realizamos, este capítulo foi subdividido em duas partes: primeiramente, discutimos os achados relativos aos efeitos da intervenção. Posterior a esse momento, os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita.

A seguir, apresentamos a análise interpretativa das categorias que propiciaram avaliar os efeitos da intervenção.

3.1 Achados relativos aos efeitos da intervenção

Esta primeira parte da avaliação da intervenção é constituída pela análise das mudanças observadas nos sujeitos que dela participaram. Essas mudanças foram identificadas mediante a análise dos diferentes instrumentos de coleta de dados. Esses instrumentos sofreram intenso processo de triangulação (VIANNA, 2007) e, posteriormente, foram interpretados a partir do referencial teórico que embasou a intervenção pedagógica que realizamos.

Antes de apresentarmos os achados, convém lembrar os instrumentos que nos permitiram avaliar os efeitos da intervenção: escrita e reescrita de um texto pertencente ao gênero resumo; questionário constituído por perguntas abertas, aplicado ao término da intervenção e entrevista semiestruturada.

Julgamos relevante ressaltar que, ao discutir as categorias, em determinados momentos da análise, apresentamos os dados das fontes mencionadas separadamente e, em outros, realizamos entrecruzamentos entre eles,

objetivando promover a triangulação (VIANNA, 2007), o que aumentou a confiabilidade das interpretações que efetivamos.

Seguimos as orientações de Moraes (2003) para a apresentação das categorias, ou seja, empregamos a palavra *objetivo* para expressar o foco central da categoria. Ao final de cada categoria, apresentamos sua respectiva conclusão. Adotamos esse procedimento, porque entendemos que ele contribui com a interpretação, por parte do leitor, dos resultados que cada categoria revela.

A seguir, apresentamos a análise interpretativa das categorias que propiciaram avaliar os efeitos da intervenção.

- **Categoria 1:** A tomada de consciência acerca de aspectos que envolvem a produção de textos escritos.
- **Objetivo:** Identificar, nas reflexões escritas e orais realizadas pelas acadêmicas participantes da intervenção, elementos que revelem a tomada de consciência acerca de aspectos relativos à produção de textos escritos.

Esta categoria foi elaborada, tomando como base as respostas apresentadas pelas estudantes às questões um e quatro do questionário 2 (Apêndice – I) e as falas oriundas das entrevistas semiestruturadas.

Iniciamos a análise desta categoria, apresentando algumas falas²⁸, originárias das entrevistas realizadas após a intervenção pedagógica. A pergunta que serviu de base para os excertos discutidos abaixo foi a seguinte: **Como tu te vêes como aluna-escritora depois da nossa disciplina?**

Eu presto mais atenção nos parágrafos, hoje, nas repetições de, de palavras. **Eu ainda tenho muita dificuldade** de fazer conexão, de coesão, de trazer aquele assunto lá de cima e colocar ali. **Eu achava que eu falava**²⁹ **muito bem**; ia lá e buscava o assunto e **hoje vejo que não** [...]. Eu faço [os parágrafos] e os assuntos vão ficando; eles não buscam a ideia principal. **Essas coisas eu já me dou conta. Essas coisas eu não via.** Parágrafo, parágrafo pra mim podia ter até dez linhas, quer dizer, a frase; eu ia indo assim, sabe? É

²⁸ Com o intuito de estabelecermos as diferenças entre as citações provenientes da literatura que apoia este estudo e as verbalizações dos sujeitos da pesquisa, redigimos estas em fonte diferente da empregada ao longo deste texto. Nas transcrições, optamos por preservar a morfossintaxe da fala. Respeitamos a pontuação própria da modalidade escrita com a finalidade de favorecer a leitura.

²⁹ A acadêmica, ao dizer “[e]u achava que eu falava muito bem”, empregou o termo fala para fazer referência a sua escrita.

uma coisa que eu presto atenção hoje (Violeta - Entrevista pós-intervenção) [*grifos nossos*].

Com base nas verbalizações de Violeta, podemos inferir que desenvolveu a tomada de consciência acerca de alguns problemas que sua escrita apresentava, além da tomada consciência sobre as demandas envolvidas na produção de um texto escrito. A aluna relata que, depois da disciplina, passou a perceber algumas de suas dificuldades em relação à redação de textos, embora ainda apresente limitações para escrever. De acordo com nossa compreensão, é essencial ao estudante dar-se conta dos problemas que seus textos apresentam a fim de que possa desenvolver controle sobre eles. O fato de ter consciência de suas dificuldades em relação à produção de um texto pode ser interpretado como o primeiro passo para a busca de solução de tais dificuldades. Defendemos que a tomada de consciência tanto do que exige a produção de um texto, quanto das dificuldades que se tem com relação a esse processo, é condição *sine qua non* para a melhoria da escrita, já que, sem perceber o problema, não é possível buscar uma solução para ele. No entanto, o fato de Violeta tomar consciência sobre a ausência de qualidade em seus textos e sobre os problemas que apresentam, não significa que irá, necessariamente, desenvolver a capacidade de controle sobre tais problemas, pois, como argumentou Vygotski (1997a), ter consciência da tarefa não significa saber resolvê-la. O autor explica que, quando tomamos consciência, ou seja, quando nos damos conta de algo como, por exemplo, de uma situação que nos desagrada ou de uma dificuldade cognitiva, a probabilidade de buscar uma alternativa para resolver tal situação ou dificuldade aumenta.

O depoimento de Margarida também expressa o aparecimento da tomada de consciência sobre as demandas implicadas na tarefa de escrever. A estudante expressou que, ao participar da intervenção passou a

[...] perceber alguma coisa que talvez a gente não percebia antes, né?, Tipo assim, ter mais atenção **mais atenção na hora da escrita**, por exemplo, quando a gente vai escrever um texto né? de repente, **a gente escreve, aí tá pronto, terminei, imprimir, deu, menos um**. E aí conforme eu fui desenvolvendo a disciplina fui percebendo isso, a importância da gente ler de novo, da gente, como eu posso dizer, da gente fazer anotações, **deixar o texto de canto, deixar um pouquinho guardado aquele texto, depois retomar pra gente verificar as ideias**, né? Eu continuo escrevendo, mas agora, digamos, **com um olhar mais atento pra minha escrita**, com aquela

preocupação, eu vou ver essa frase de novo pra ver se não tá repetida; agora quem sabe eu substituo por outra, por esse início. É, é foi isso que a disciplina despertou em mim: o cuidado de cuidar o jeito que eu vou escrever (Margarida - Entrevista pós-intervenção) [*grifos nossos*].

A fala de Margarida, diferentemente da de Violeta, não demonstra, explicitamente, a tomada de consciência sobre seus próprios problemas de escrita, mas revela que passou a entender a redação de texto como processo e não como produto. Ao dizer que percebe a importância de ler novamente o que escreve, de deixar o texto “guardado” e retomá-lo mais tarde, de ter o “cuidado de cuidar o jeito” que vai escrever, está explicitando que seu olhar sobre a produção de um texto não é o mesmo que tinha antes de participar da intervenção. Quando aponta as ações necessárias para a produção de um texto adequado, como revisão posterior e cuidado, parece estar dizendo, implicitamente, que essas ações são necessárias, para quem não produz um texto de boa qualidade na primeira escrita. Daí infere-se que tomou consciência de que tem dificuldades no processo de escritura.

É possível apreender, nas palavras de Margarida, alguns indicadores do modo como ela, enquanto acadêmica, percebia o trabalho com as atividades de escrita de textos que lhes eram solicitadas, no decorrer de sua formação como futura professora. A estudante, ao expressar “a gente escreve, aí tá pronto, terminei, imprimiu, deu, menos um”, revela que sua escrita era, como consideram Kramer e Oswald (2002, p.13), uma “escrita sem linguagem”, sem autoria, sem interlocução. Parece que, para ela, a redação de um texto era uma atividade mecanicista, que não envolvia reflexão, análise, revisão e releitura. A acadêmica, anteriormente, exteriorizou uma concepção de texto como produto, como resultado de um único momento de expressão de suas ideias. Suas palavras sugerem que a redação dos textos que lhe era solicitada no contexto acadêmico não tinha, para ela, uma função social, enfim, não era compreendida como constitutiva de sua formação. A acadêmica deu-nos a impressão de que escrevia sem saber para quê; sem entender o objetivo pelo qual deveria redigir os textos que lhe eram solicitados. A esse respeito, as palavras Street (2010, p.554), ao comentar que é pouco provável que os alunos da graduação perguntem a razão de escrever determinado texto, explicam o comportamento de Margarida. O autor comenta que, em vez de esperar que eles pensem sobre o objetivo de suas escritas, “espera-se que simplesmente ‘digam o que sabem’ sobre determinada área para demonstrar o conhecimento adquirido”.

Apesar de os diversos programas de avaliação educacional e das inúmeras pesquisas realizadas acerca do tema denunciarem o insucesso dos estudantes na redação de seus escritos, aos alunos continuam sendo dadas tarefas de produção de textos escritos sem uma motivação real, como simples exercícios de escrever para escrever. A esse respeito, Guedes (2009, p.51) comenta o seguinte:

O resultado é que a produção de texto é vivenciada pelo aluno na escola como um falso diálogo privado com o professor; falso porque, na verdade, também o professor não é verdadeiramente um leitor, que gosta ou não gosta do que leu, que responde às inquietações manifestadas no texto. O professor não dialoga com o texto; apenas o avalia a partir de critérios alheios [...], critérios que dificilmente consegue tornar claros e precisos para os alunos (porque quase sempre permanecem vagos e obscuros para o próprio professor).

Apoiamo-nos nas ideias de Bohn (2003) e Guedes (2009) para afirmar que a educação básica, no Brasil, não tem sido capaz de ensinar com competência as habilidades necessárias à redação de um texto que cumpra, de forma satisfatória, seu propósito comunicativo. Nesse sentido, Rojo (2002, p.31) argumenta que “a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo impedi-la”. Para reverter tal situação, entendemos que a mediação do professor, no sentido vygotskiano, no trabalho com a produção de textos escritos é fundamental: cabe ao professor intervir na escrita de seus estudantes, trabalhando com os conceitos científicos relacionados ao assunto, realizando ações que possibilitem a eles uma relação interlocutiva com sua escrita; um contato crítico e reflexivo com o texto que redigiram.

Vygotski (1998, p.156), ao fazer referência às implicações práticas da linguagem escrita, defende que o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita sejam compreendidas como necessárias ao sujeito: “a escrita deve ser relevante à vida”, pois só assim “poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”. Portanto, parece-nos que as atividades de produção de textos solicitadas à Margarida durante sua formação representaram, até o momento da intervenção, apenas um “hábito de mãos e dedos”.

Margarida, questionada sobre o hábito de revisar seus escritos, antes de participar da intervenção, verbalizou o seguinte:

Não, eu fazia muito pouco [a revisão]. Eu começava a escrever um texto e, se eu não terminava aquele texto, quando eu ia terminar o texto sim, eu relia para conseguir concluir, mas não para revisar o texto. No caso, se eu terminasse o texto numa tarde, eu terminava, ponto, imprimi e tá pronto, terminou o trabalho. E aí, não costumava a fazer várias revisões. Agora eu faço sim. [...] Às vezes, eu termino o trabalho, mas não imprimo deixo o trabalho no computador e aí quando vou imprimir, eu vou e dou uma olhadinha pra ver se está tudo certo de novo, se não precisa trocar alguma coisa, mas não tinha esse costume não. [...] quando gente deixa descansando o texto a gente pode pensar ou ver as ideias que a gente não tinha colocado naquele texto. De repente, na hora, no dia que eu tava fazendo, eu não me lembrei daquilo, por exemplo. Ah! eu não lembrei que eu podia fazer daquele jeito, então, não pensei que podia seguir esse caminho. [...] quando tu deixa esse texto descansando e daí tu para e pensa “pô eu podia ter feito de tal jeito, né?; podia ter escrito assim, podia ter escrito de tal forma. Então é bom por isso. A gente esfria a cabeça, a gente sai da frente né?, do texto e aí quando a gente volta, a gente volta mais revigorada para continuar escrevendo (Margarida – Entrevista pós-intervenção) [grifos nossos].

Esse depoimento da acadêmica reforça a ideia discutida acima, acerca da tomada de consciência sobre as demandas da escrita, que lhe aconteceu no decorrer da intervenção, agora focando na importância da revisão para detectar os problemas que seus textos apresentavam. Essa percepção reforça nossa suposição de que ela compreendeu que redigir um texto não é uma ação simples de pôr letras no papel, mas uma tarefa que envolve várias habilidades, como análise, reflexão, revisão e reescrita.

De acordo com nossa compreensão, o fato de a estudante não ter desenvolvido o hábito de revisar atentamente seus textos pode ser, igualmente, reflexo das práticas educativas que vivenciou com relação à produção de textos escritos, ao longo de sua escolarização. Entendemos também que, possivelmente, a ausência de uma motivação pessoal para escrever, que ela parece revelar, mais uma vez, neste segundo excerto, seja fruto do tipo de atividade escrita que lhe era solicitada na escola.

Rosa, outra das acadêmicas, ao ser questionada sobre sua atuação como aluna-escritora, após participar da intervenção pedagógica, revelou que desenvolveu a tomada de consciência sobre a importância da coerência na construção da textualidade. A fala a seguir, oriunda da pergunta apresentada no início desta categoria, foi o que guiou essa interpretação.

[...] Essa questão de colocar as palavras para dar coerência, o sentido na mesma frase ou um parágrafo a outro. Eu não analisava isso da forma como eu passei analisar depois da disciplina, com as palavras certas, que dão mais coerência à sequência que a gente quer falar e também a questão da gente sempre reler depois de um certo tempo que a gente escreve, dar um tempo, horas ou um dia pelo menos e voltar e ver o texto novamente que a gente consegue visualizar os erros mais fácil do que a gente ver na hora. [...]. Eu relia na hora e não dava um espaço de tempo. E aí que, normalmente, acontecia o maior número de erros. [...] depois que tu fazes [o texto] e deixas um tempo, tu consegues voltar numa escrita e ver o erro colocado de outra forma mais fácil. Ela [a disciplina] me ajudou a entender que eu preciso de um tempo maior pra visualizar o erro: quando a gente lê na hora, quando terminou de escrever, a gente, consegue ver o que a gente queria escrever e quando a gente dá um tempo, a gente realmente lê o que está escrito. [...] eu procuro ler as palavras, não ler o que eu queria escrever, que é o nosso hábito, [...], ler o que realmente está escrito; eu comecei a me disciplinar mais. Foi muito significativo pra mim aprender a ler o que a gente escreveu. (Rosa - Entrevista pós-intervenção) [*grifos nossos*].

Rosa, ao avaliar sua atuação como escritora em relação ao início do semestre, expressou que aprendeu a analisar, de forma mais crítica seus escritos. Em sua fala, percebem-se, igualmente, indícios de que tomou consciência sobre as dificuldades que enfrenta em sua escrita. Ao dizer “com as palavras certas, que dão mais coerência à sequência que a gente quer falar”, parece indicar que tomou consciência de que a coerência de um texto também está relacionada à precisão vocabular. É interessante comentar que a aluna mostrou-se bastante surpresa ao explicarmos, em sala de aula, que há verbos mais adequados do que outros para atribuímos ação ao autor do texto resumido. Esclarecemos às estudantes que ao dizer “o autor argumenta” e o “autor exemplifica” estamos mencionando ações diferentes e que, portanto, necessitamos ter atenção ao emprego do verbo que traduza o mais adequadamente possível, ao leitor, a ação expressa no texto original, pelo seu autor.

Conforme já explicaram diversos autores, como Antunes (2005), Koch e Elias (2010) Koch e Travaglia (2000), Marcuschi (2008), a coerência diz respeito ao sentido global do texto, a uma atividade interpretativa. Marcuschi (2008) esclarece que a coerência é uma relação de sentido que se manifesta de maneira global e não localizada, que possibilita a continuidade de sentido no texto e a união dos tópicos discursivos. Nesse sentido, Koch e Elias (2010) afirmaram que a coerência é uma

tarefa que demanda consideração de vários fatores, entre eles, a seleção lexical: esta contribui para o estabelecimento do sentido, confirmando a relevância da preocupação de Rosa em expressar suas ideias “com as palavras certas” e a consciência sobre essa necessidade provocada pelos conceitos científicos relativos ao assunto, antes trabalhados.

Rosa, como Margarida, também não abordava a produção de texto como uma atividade processual. Perceber a importância do distanciamento temporal entre a escrita da primeira versão e a versão final foi muito significativo para ela, conforme expressou na entrevista pós-intervenção. As duas estudantes compreenderam que esse distanciamento é necessário para que possam refletir sobre suas próprias escritas e, sobretudo, encontrar alternativas à resolução dos problemas detectados no momento da revisão.

Em relação à importância do distanciamento temporal entre a primeira versão e a reescrita de um texto, Pasquier e Dolz (1996) explicam que esse distanciamento possibilita ao redator desenvolver uma ação reflexiva sobre sua própria produção escrita. Conforme defendem os autores, sendo também nossa posição, a revisão é uma atividade de aprendizagem, integrante do processo de escrita e que pode e deve ser aprendida por parte de quem escreve.

Podemos perceber por meio das verbalizações de Rosa, que ela desenvolveu a tomada de consciência não só sobre a abordagem de texto como processo, mas também sobre a importância da revisão e da reescrita para a construção da textualidade. Nesse sentido, entendemos que a mediação e os processos interpsicológicos, vivenciados durante a intervenção, desempenharam função preponderante no processo de tomada de consciência da estudante, corroborando as ideias de Vygotski (2000; 1995a) acerca dos fatores que influenciam a tomada de consciência sobre nossas ações.

As verbalizações de Hortência também merecem nossa atenção, uma vez que revelam informações importantes sobre as aprendizagens que a acadêmica realizou ao participar da intervenção. A estudante, ao citar, no questionário pós-intervenção, essas aprendizagens, destacou “[...] a importância do homenzinho sentado no ombro [...]”, revelando, em acordo com as ideias vygotskianas, o papel dos processos interpsicológicos e da mediação no desenvolvimento das habilidades

de produção de textos escritos. Também, ao ser questionada sobre sua atuação como aluna-escritora, após ter participado da intervenção pedagógica, verbalizou que sua escrita estava

[m]elhor, bem melhor.[...] [A revisão e a reescrita] **Isso faz pensar e procurar a palavra certa para trabalhar aquilo.** Eu penso que a reescrita, esse trabalho conjunto, [...] é que nem o índiozinho que aprende a fazer tudo com o pai: o pai vai pescar e o índiozinho vai para aprender e tu foste o pai do índiozinho: **só se aprende vendo os outros. A situação de escrever e voltar nele é muito interessante.** (Hortência - Entrevista pós- intervenção) [*grifos nossos*].

As verbalizações de estudante parecem revelar a tomada de consciência acerca da importância da revisão e da reescrita para a produção de textos escritos, especialmente quando expressa que essas ações fazem “pensar e procurar a palavra certa”. Concordamos com Calkins (2002, p.34) ao defender que a revisão é essencial para o processo de escrita, porque nos ajuda a desenvolver o pensamento, justamente porque permite que revisemos as ideias com as quais iniciamos nosso texto. O autor argumenta que “o ponto inicial da escrita é a interação entre o escritor e o texto”. Explica também que revisar significa re-visão, ver novamente e que o ato de revisar cria “lentes” que ajudam o redator a olhar seu texto para analisar se o que expressou está de acordo com sua intenção comunicativa. Assim, os escritores tornam-se leitores e, depois, escritores novamente. A produção de um texto, dessa forma, é entendida como um processo de diálogo, de interação entre o escritor e seu escrito, no sentido bakhtiniano. Esse diálogo, a nosso ver, é imprescindível à construção da textualidade.

Hortência, ao verbalizar “a importância do homenzinho sentado no ombro” e “só se aprende vendo os outros”, reforça a relevância da imitação (VYGOTSKI, 2000) no processo de aprendizagem e a importância de o professor atuar na ZDP de seus alunos, a fim de que possam internalizar o novo ou o conhecimento que ainda não dominam. O autor explica que o desenvolvimento decorrente da colaboração por meio da imitação é a fonte de onde surgem todas as propriedades especificamente humanas da consciência e esclarece que a imitação, se concebida em sentido amplo, é a maneira basilar pela qual ocorre a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Portanto, entendemos que o professor deve orientar a produção de textos, considerando a ZDP de seus estudantes, ou seja, observando

quais elementos importantes à constituição do texto escrito e do gênero a ser trabalhado ainda não estão amadurecidas naqueles estudantes, a fim de propiciar a eles modelos e momentos de interação com seu escrito para que possam amadurecer esse conhecimento e atingir o nível de desenvolvimento real. Como argumenta Vygotski (2000, p.334), o “ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”.

Magnólia, expressou, no questionário 2, sua atuação como aluna escritora: “penso que eu não avaliava o que eu estava escrevendo”, permitindo-nos pressupor que houve tomada de consciência acerca de seu desempenho como revisora de seus textos. Embora a estudante não tenha expressado como realizava a avaliação de seus textos antes de participar da intervenção, sua verbalização nos permite inferir que, talvez, o ato de revisão fosse por ela compreendido como uma atividade centrada apenas nos aspectos superficiais do texto. Nossa inferência toma como base, também, os diversos estudos que, conforme já mencionamos no decorrer desta tese, apontam a revisão como uma prática com esse foco – concepção assumida por muitos estudantes e até por professores. O que normalmente esperamos dos estudantes, especialmente dos estudantes universitários, indo contra essa concepção, é que, ao revisar seus textos, considerem “a relevância dos problemas linguísticos em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na dialogicidade” e não somente revisem seus textos “para atender exclusivamente aos reclames imediatos da gramática pela gramática” (JESUS, 2004, p.101). Ao entendermos que Magnólia desenvolveu a tomada de consciência acerca do que significa revisar um texto, esperamos que sua atuação como revisora seja desempenhada de maneira que venha atender às necessidades de sua produção escrita. Dito isso, voltamos a mencionar a ideia de Vygotski (1995) sobre a relação entre consciência e controle: o desenvolvimento da primeira, não implica, necessariamente, no desenvolvimento do segundo.

Pensamos ser plausível entender que as verbalizações das estudantes que participaram deste estudo ratificam as ideias de Bakhtin (2006) e Vygotski (1997; 2000; 2009) sobre a importância das interações sociais, mediadas pela palavra, para o desenvolvimento da consciência. Para ambos, é na linguagem que está a fonte do comportamento social e da consciência. Bakhtin (2003, p.36) defende que “a palavra

é o modo mais puro e sensível de relação social”; é o primeiro meio de constituição da consciência. Também, para Vygotski (1997d, p.128), a palavra constitui e modifica a consciência; ele afirma que a “fala é um correlato da consciência”. Vygotski (2009) instituiu a palavra como elemento mediador entre os homens, afirmando que ela é um meio de compreensão mútua entre as pessoas ratificando a relevância da interação entre professor, aluno e texto no desenvolvimento da tomada de consciência acerca de aspectos que constituem o texto escrito. Sobre a palavra como elemento mediador, Bakhtin (2006, p. 177) igualmente defende que “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Portanto, entendemos que o ensino da escrita necessita ser baseado por ações mediadas e orientadas no sentido de propiciar o desenvolvimento da tomada de consciência e, conseqüentemente, do controle dos elementos da textualidade e dos diferentes gêneros que circulam na sociedade, desempenhando funções sociais distintas. Portanto, para os dois autores, a constituição dos seres humanos, seu aprendizado e seus processos de pensamento, ocorrem por intermédio da relação mediada com outras pessoas. Freitas (1997, p.320) a esse respeito, explica que

[o] outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vygotski. Sem ele o homem não mergulha no mundo sócio, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psicológicas superiores, não forma sua consciência, enfim não se constitui como sujeito. O outro é a peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias.

Como para os dois autores russos, igualmente para nós é o processo de interação, mediado pelo outro e pela linguagem, que desencadeia a internalização do conhecimento, em especial, do conhecimento necessário ao desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle sobre as habilidades que permeiam o texto escrito e a redação de diferentes gêneros textuais presentes na instância acadêmica.

O processo de mediação por meio da linguagem e dos conteúdos da disciplina (conceitos científicos), ocorrido no trabalho conjunto desenvolvido durante a intervenção, parece ter sido o principal fator que contribuiu para o desenvolvimento da tomada de consciência das acadêmicas sobre as demandas relacionadas ao

processo de escrever e das dificuldades que suas próprias escritas apresentavam. Shotter (2006, p.16), com base na perspectiva Histórico-Cultural argumenta que “é por meio de palavras, de enunciações dos outros que agimos de maneira voluntária, consciente, passando a ser responsáveis ou a ‘responder’ por nossa própria conduta”, confirmando que a tomada de consciência sobre nossos atos é um fato social, que provém das relações que estabelecemos com o meio em que estamos inseridos. Portanto, é a experiência social mediada que determina a consciência, conforme explana Vygotski (1997c).

Também entendemos que no ensino e na aprendizagem da produção textual, a interação é necessária e foi esse entendimento que nos levou a planejar a intervenção com base no diálogo entre seus participantes. Para nós, essa interação só será estabelecida por intermédio das relações sociais entre professor e estudantes e entre estudantes, mediada pela palavra, porque a palavra “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração [...]”, sendo “o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p.42) [*grifo do autor*].

Mediante algumas verbalizações que ilustraram esta categoria parece ficar clara a importância da função mediadora do professor, da revisão e da reescrita para a aprendizagem relativa à produção do texto escrito.

Compartilhamos das ideias de Assis (2006) ao defender que o processo de apropriação da escrita no contexto acadêmico (ou em outro contexto) pressupõe o desenvolvimento da capacidade do estudante de avaliar sua produção durante e após o seu término, observando em que medida as ações de textualização empreendidas permitiram a concretização de seu projeto de dizer. Tomando como base as ideias de Bakhtin (2006) e Vygotski (2000), compreendemos que, para ocorrer o desenvolvimento da capacidade de o estudante avaliar o que escreve, é necessário propiciar a ele práticas específicas e sistemáticas de escrita, revisão e reescrita, mediadas pelos conceitos científicos relativos ao assunto e por interações sociais. Mediante uma relação interlocutiva com seu texto, no interior de uma atividade social, o sujeito será capaz de desenvolver a capacidade de avaliar a qualidade dos textos que redige.

Assim como Calkins (2002), também entendemos que a abordagem ao processo de produção de textos escritos requer um ritmo e uma estrutura diferenciados dos que são empregados em nossas escolas. Se desejarmos que nossos alunos se tornem comprometidos com sua escrita, são essenciais esforço e persistência, tanto por parte de quem aprende quanto por parte de quem ensina. A intenção subjacente ao processo de escrita é que os alunos-escritores tornem-se críticos de seus próprios textos, ou seja, que desenvolvam a tomada de consciência acerca dos problemas que seus textos revelam a fim de que possam buscar a solução para tais problemas.

Conclusão da categoria – O primeiro objetivo específico da intervenção foi implementar uma prática de escrita que promovesse nos estudantes a tomada de consciência acerca das demandas envolvidas no processo de produção de um texto e sobre os problemas que suas produções escritas apresentavam, bem como propiciar a eles o desenvolvimento do controle sobre tais problemas. Assim, partindo das verbalizações das estudantes, podemos concluir que houve o desenvolvimento dessa tomada de consciência. Violeta, por exemplo, foi uma das estudantes que revelou o grau mais elevado de tomada de consciência sobre alguns dos problemas que suas produções escritas apresentavam. Já as outras acadêmicas (Margarida, Hortência, Rosa e Magnólia) relataram terem desenvolvido a tomada de consciência sobre processos envolvidos na produção textual. Margarida e Rosa não mencionaram, explicitamente, se perceberam os problemas que seus escritos continham, mas seus depoimentos trazem indícios da tomada de consciência sobre a abordagem de texto como processo e sobre a importância da revisão e da reescrita como ações fundamentais para a construção da textualidade, aspectos de extrema relevância para qualificarem suas escritas e desenvolverem suas ações pedagógicas, como futuras educadoras. Sabemos, por meio da literatura da área e por intermédio de nossa atuação profissional, que entender o texto como processo e conceber a revisão e a reescrita como elementos da textualidade são aspectos fundamentais para que nossos estudantes se tornem produtores de textos capazes de atender às exigências do código escrito e do gênero textual que lhes seja solicitado.

Hortência também pareceu revelar a tomada de consciência sobre a importância da revisão e da reescrita para a melhoria do texto, embora já tivesse o

hábito de revisar seus escritos. Além disso, a aluna salientou importância do “trabalho conjunto”, fazendo referência às atividades de revisão e reescrita orientadas pela professora-pesquisadora.

No questionário 1³⁰ (Apêndice A), que aplicamos no primeiro encontro do semestre com o objetivo de descrever os sujeitos participantes deste estudo, as cinco acadêmicas verbalizaram que tinham o hábito de revisar seus textos. Todavia, podemos perceber, por meio das respostas dadas³¹ às questões 8 e 9, que entendiam a revisão e a reescrita como descreve Jesus (2004, p.102):

[...] espécie de “operação de limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia lingüística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível de transgressão ao estabelecido pelas normas de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, lingüisticamente correto, mas prejudicado na sua potencialidade de realização.

Podemos inferir, por meio das verbalizações de Hortência, de Rosa e de Margarida, que elas passaram a entender a revisão e a reescrita como momentos importantes para a construção de textualidade.

Calkins (2002), ao relatar sua própria experiência de aprendizagem da escrita na educação básica, menciona que o ensino relativo a essa atividade raramente acontecia; em vez disso, a produção de textos era exigida e o texto simplesmente corrigido. Quando havia qualquer instrução relativa aos textos produzidos, estava centrada na exposição das características formais do texto. A ênfase das orientações à melhoria da produção escrita era centralizada no produto, não no processo que levava à produção do texto. A experiência da autora sobre a aprendizagem da escrita ao longo de seu processo de escolarização é também a nossa experiência e, provavelmente, a das estudantes que participaram deste estudo e de muitos outros estudantes brasileiros. Portanto, possivelmente, a pouca compreensão sobre a importância da revisão e da reescrita que as estudantes

³⁰ O Questionário 1 foi aplicado no início do semestre para delinear o perfil dos acadêmicos que participariam da intervenção.

³¹ “Sim. Costumo escrever e depois passar a limpo, nesse momento faço a correção” (Magnólia-questão 8). “Leio atentamente substituindo as palavras repetidas e as menos adequadas por outras” (Hortência, questão 9). “Observo minha gramática, a concordância das frases, as ideias desenvolvidas e vou mudando o que achar necessário” (Margarida, questão 9). “Eu costumo escrever o texto, revisar ele buscando erros ortográficos, verificar se tem coerência e depois releio” “Eu costumo verificar erros gramaticais e a coerência do texto” (Rosa, questões 8 e 9).

revelaram em suas verbalizações esteja relacionada com suas histórias de letramento.

Concluimos esta categoria defendendo que muito ainda tem de ser feito para que nossos estudantes desenvolvam a tomada de consciência sobre os vários elementos necessários à produção de um texto e sobre os problemas que seus textos revelam. Parece-nos que as dificuldades de escrita dos acadêmicos estão relacionadas, principalmente, ao fato de que não percebem a produção do texto como processo. E parece que tal percepção foi desenvolvida nas estudantes que participaram da intervenção por meio do trabalho com a produção teórica relativa ao assunto, a interação entre essa produção, ligando-a diretamente com atividades práticas e com os conceitos espontâneos das estudantes e dos processos interpsicológicos. Assim, entendemos que nosso primeiro objetivo específico foi atingido para além de nossas expectativas, embora possamos pensar que, como a entrevista foi realizada por nós, as acadêmicas pudessem falar sobre o desenvolvimento de sua consciência sobre as implicações do ato de escrever e sobre os problemas de sua escrita como forma de agradar a professora. Essa possibilidade não pode, obviamente, ser descartada. Todavia, nos parece que o grau de explicitação sobre os aspectos em relação aos quais tomaram consciência, evidenciado nas respostas das participantes durante as entrevistas, indicam que seria difícil que fossem simplesmente inventados. Ao comparar o que verbalizaram nos questionários iniciais, como os depoimentos das entrevistadas, notamos mudanças de conteúdo, indicando que pareciam saber mais sobre o processo de escrita do que antes da intervenção. É claro que a consciência sobre algo não implica, necessariamente, a realização de uma ação a ela relacionada, mas acredita-se que seja um primeiro passo para tal ação. Isso será analisado a seguir. Também vale lembrar que as entrevistas foram realizadas, observando um longo espaço de tempo, após o término na intervenção, contribuindo para revelar aprendizagem de conteúdos por parte das estudantes.

Categoria 2: O desenvolvimento da capacidade de controle na escrita de textos.

- **Objetivo:** Avaliar se, após a intervenção pedagógica que realizamos, as estudantes desenvolveram controle acerca dos problemas que seus textos escritos apresentavam.

Essa categoria foi organizada a partir dos seguintes dados: avaliação das escritas e reescritas dos resumos, repostas às questões um e quatro do questionário 2 e depoimentos nas entrevistas semiestruturadas.

Iniciamos a análise da segunda categoria examinando a escrita e a reescrita de dez textos pertencentes ao gênero resumo, a fim de observamos a evolução das estudantes em relação à capacidade de controlarem suas escritas. Realizamos a apreciação dos textos, tomando como base a guia de autoavaliação (Apêndice H).

Objetivando facilitar e qualificar o trabalho de análise dos resumos, estabelecemos uma definição operacional para cada item que compôs a guia, após intenso processo de reflexão sobre cada um desses itens. A finalidade de estabelecermos uma interpretação para cada questão da guia foi tornar a correção o mais objetiva possível. Vale lembrar que as estudantes receberam a guia somente com os itens que constam na coluna da esquerda, a explicação de cada item foi realizada, oralmente, em sala de aula.

Abaixo, na coluna da esquerda, estão os itens que compuseram a guia de autoavaliação e, na coluna da direita, sua respectiva interpretação.

Quadro 5: Guia de autoavaliação e sua respectiva interpretação

Guia de autoavaliação	Interpretação
1. Você indicou, no início de seu resumo, dados como o título e o autor do texto original?	O redator deve indicar dados sobre o texto resumido como, por exemplo, título, nome e sobrenome do autor do texto original, objetivando deixar claro ao leitor que as ideias resumidas não pertencem ao redator do resumo.
2. As informações que o autor do texto original apresenta como prioritárias estão presentes em seu resumo?	O redator deverá selecionar as informações que o autor apresenta como sendo prioritárias no texto original, dentre elas, a questão discutida, o ponto de vista, os argumentos em defesa da posição assumida e sugestões, se houver. Se no resumo não constar todos esses itens, mas a sua maioria, consideraremos que o redator atendeu o item dois.
3. O resumo pode ser compreendido, em si, por um leitor que não conhece o texto original?	Um <i>resumo compreensível em si</i> é o que dispensa, para sua compreensão global, a leitura do texto original e <i>incompreensível</i> o que exige, para compreender esse texto, a leitura do texto original. Embora o resumo possa não apresentar todas as informações prioritárias ou a maioria delas, mesmo assim consideraremos

	compreensível em si se for possível detectarmos nele, mesmo que de forma implícita, a questão discutida no texto original e a posição defendida por seu autor.
4. Seu texto está adequado ao leitor a que se destina, ou seja, ao leitor que irá avaliar sua capacidade de compreensão e expressão escrita?	Um resumo <i>adequado</i> é o que permite ao professor/leitor avaliar se o estudante compreendeu e selecionou a maioria, senão todas, as informações significativas e as expressou por escrito de forma clara, organizada e na mesma ordem em que foram apresentadas no texto original. Ao fazermos referência à expressão <i>parcialmente adequado</i> , na análise do item quatro, estamos considerando que o redator não detectou a maioria das informações relevantes, ou não as expressou de forma clara e organizada, ou, ainda, que não respeitou a ordem das informações presentes no texto original. Será <i>considerado inadequado</i> o resumo que contempla poucas informações prioritárias, redigidas de forma desorganizada e confusa, e que não respeita a ordem das informações presentes no texto original.
5. Seu texto está adequado ao objetivo de um resumo acadêmico?	Um <i>resumo adequado ao objetivo de um resumo acadêmico</i> é aquele que, além de contemplar a maioria das informações prioritárias, não contém informações desnecessárias, nem informações alheias ao texto original, nem opiniões próprias do redator. Também não deve apresentar cópia de trechos do texto original sem mencionar seu autor. Ao fazermos referência à expressão <i>parcialmente adequado ao objetivo a que se propõe</i> , estamos considerando que algum(ns) dos critérios aos quais fizemos menção não foi(ram) respeitado(s). A expressão <i>não cumpriu seu objetivo</i> será utilizada quando a maioria desses critérios não forem respeitados na redação do resumo.
6. A seleção lexical está de acordo com o gênero em estudo?	Entendemos por <i>seleção lexical adequada</i> , aquela que apresenta precisão vocabular e vocabulário adequado ao gênero em estudo; por <i>parcialmente adequada</i> , o emprego de algumas palavras cujo sentido não corresponda ao contexto no qual foram empregadas ou não estejam de acordo com o gênero em foco. E por <i>inadequada</i> , a ausência de precisão vocabular e vocabulário inadequado.
7. As relações entre as ideias do texto original estão claramente explicitadas por meio de articuladores textuais discursivo-argumentativos? Observe algumas sugestões: não só... mas também, entretanto, no entanto, contudo, todavia, com efeito, embora, ainda que, já que, uma vez que, apesar de, mesmo que, dessa forma, assim, por isso, entre outros. Eles nos ajudam a estabelecer relações entre as ideias que desejamos expressar. Por isso, dê atenção especial aos articuladores textuais em seu resumo. Não os empregue exageradamente, todavia, não caia no oposto, ignorando seu uso.	O redator deve ser capaz de reproduzir em seu resumo as relações existentes entre as ideias mais relevantes, tais como se encontram no texto original: relação de exemplificação, de causa e consequência, de explicação, de conclusão, entre outras, por meio de articuladores textuais discursivo-argumentativos ³² .
8. Você retoma, de diferentes formas, o	O redator deve retomar ao longo de seu resumo, o autor do texto

³² Segundo Koch (2002), os articuladores textuais são recursos linguísticos responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais, de qualquer extensão. A autora explica que os articuladores textuais discursivo-argumentativos são aqueles que estabelecem relações de contrajunção (oposição/contraste/concessão), justificativa, explicação, conclusão, entre outras.

<p>autor do texto original e traduz suas ações, empregando verbos adequados? Observe o exemplo: Lopes em seu texto esclarece que... O autor defende que..., argumenta que... Veja alguns verbos que podem ser usados para nomear as ações que o autor realiza no texto original: mencionar, definir, descrever, elencar, enumerar, classificar, caracterizar, exemplificar, contrapor, comparar, diferenciar, iniciar, introduzir, abordar, discorrer, esclarecer, convidar, sugerir, concluir, incitar etc..</p>	<p>original por meio de diferentes formas como pronomes, profissão, expressão autor, sobrenome. Também deve interpretar os atos³³, realizados pelo autor do texto original, mediante verbos que os correspondam.</p>
<p>9. As frases não estão excessivamente longas e/ou incompletas? Quanto à forma, o parágrafo apresenta mais de uma frase? Não se esqueça de que o resumo deve ser apresentado em um único parágrafo.</p>	<p>Analisaremos a extensão das frases e sua organização sintático-semântica: se não há frases incompletas ou excessivamente longas, prejudicando a clareza das informações apresentadas. Observaremos se o resumo está redigido em único parágrafo, conforme recomenda a norma de nº 6028/2003 da ABNT sobre a apresentação de resumos. Para facilitar o processo de análise, subdividimos este item da seguinte maneira: 9.1 Organização sintático-semântica das frases; 9.2 Resumo redigido em um único parágrafo.</p>
<p>10. E, por último, faça uma revisão, observando aspectos relativos à norma culta como pontuação, erros gramaticais e ortográficos, entre outros que julgar necessários à melhoria de seu texto.</p>	<p>Observaremos os aspectos relativos à norma culta como, por exemplo, problemas de pontuação, erros gramaticais e ortográficos, entre outros que julgarmos relevantes. É importante ficar claro que vamos considerar como problemas relativos à norma culta, somente aqueles que comprometerem a inteligibilidade do resumo ou dificultarem sua compreensão.</p>

A fim de facilitar o processo de análise dos resumos, propusemos um reagrupamento dos itens da seguinte forma: itens relativos à organização do gênero resumo; itens relativos à textualização e itens relativos à microestrutura textual. Abaixo, apresentamos os itens da guia e sua respectiva representação.

Quadro 6: Reagrupamento dos itens da guia de autoavaliação

Itens da guia	Reagrupamento dos itens que compõem a guia de autoavaliação
1, 2, 3, 4, 5 e 9.2	Itens relativos à organização do gênero resumo.
6,7 e 8	Itens relativos à textualização.
9.1 e 10	Itens relativos à microestrutura textual.

³³ Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004, p.49) explicam que “o autor do texto original aparece como se estivesse realizando vários tipos atos, que, freqüentemente, não estão explicitados no texto original. Você [o redator do resumo] é que tem de interpretar esses atos, usando o verbo adequado”.

Os resumos redigidos no segundo e no último encontro foram utilizados como instrumentos para avaliarmos a evolução da escrita de cada estudante. Vale lembrar que esses instrumentos já foram descritos na seção anterior deste estudo. Guardamos a primeira versão dos resumos produzidos no segundo encontro e a devolvemos, sem nenhuma orientação nela marcada, às estudantes, ao final do semestre para que a revisassem e redigissem, em sala de aula, uma nova versão de tais resumos. O texto original foi disponibilizado a elas também. Procedemos dessa forma, porque a tarefa fez parte do diagnóstico da escrita das estudantes que participaram da intervenção.

A fim de realizarmos a análise da escrita e da reescrita de cada resumo, lemos e relemos várias vezes tanto o texto que disponibilizamos para o resumo, como a guia de autoavaliação, a fim de nos apropriarmos das informações que neles constavam. Objetivando identificarmos no texto a ser resumido as informações mais relevantes à constituição do resumo, elaboramos, em conjunto com dois professores³⁴ da área de língua portuguesa, a análise do texto original³⁵. Para tal, procedemos da seguinte forma: a autora desta pesquisa e os dois professores realizaram, individualmente, a análise do texto original, identificando os seguintes elementos: questão discutida, ponto de vista do autor, argumentos em defesa da posição assumida e sugestões, já que estas também se constituíram informações importantes para o desenvolvimento do ponto de vista expresso pelo autor do texto original. Após cada professor realizar sua análise, marcamos um encontro entre os três para confrontarmos e aferirmos nossas interpretações. Não houve discrepâncias entre os elementos identificados como essenciais pelos professores; somente um dos professores detectou, diferentemente, dos dois outros, a questão discutida. Todavia, após realizar uma nova leitura do texto original, chegou à conclusão de que estava equivocado em sua interpretação.

Procedemos dessa forma para estabelecermos as ideias mais significativas expressas no texto original, porque julgamos importante que a análise do texto fosse auxiliada por outros olhares, além daquele da professora-pesquisadora, já que esta poderia estar de tal forma “submersa” no texto original, a

³⁴ Os professores que realizaram a análise do texto original atuam no ensino médio profissionalizante, e têm a seguinte titulação: um é doutor e o outro é doutorando na área do presente estudo.

³⁵ Denominamos *texto original* o texto a ser resumido pelas estudantes.

ponto de não perceber alguns dos aspectos relevantes e/ou priorizar outros não tão importantes à constituição do resumo.

Estabelecidas as informações essenciais presentes no texto original (Apêndice J) e a apropriação intensa desses critérios que compõem a guia de autoavaliação, mediante diversas leituras realizadas, iniciamos o processo de análise dos textos. Primeiramente, analisamos a primeira versão de cada um dos cinco textos resumidos e, posteriormente, as cinco versões da reescrita desses resumos. Ambas as análises foram realizadas com base na guia de autoavaliação, conforme já fizemos menção.

A seguir, apresentamos as análises referentes à primeira versão dos resumos produzidos pelas estudantes. Devemos lembrar que não havíamos trabalhado ainda esse gênero, quando elas foram solicitadas a redigir essa primeira versão. Na coluna da esquerda está a primeira versão do resumo redigido e na coluna da direita estão os resultados da análise que realizamos, tomando como base a guia de autoavaliação.

Hortênciã – Primeira versão	Análise com base na guia de autoavaliação
<p>O americano Martin Carnoy, doutor em economia da Universidade Stanford, nos Estados Unidos pesquisa a educação brasileira e dá o seguinte parecer: Há um desperdício de tempo com cópias da lousa, domínio do improvisado, grande quantidade de trabalho em grupo e indisciplina. Isso revela o despreparo do professor, ou seja, a falta de professor que domine o conteúdo e o passe de forma atraente.</p> <p>Há um excesso de ideologia, que por sua vez se afasta do sentido original. Falta trazer bons alunos para a docência, para isso é preciso pensar em carreira e incentivo.</p> <p>O Brasil precisa buscar padrões para o ensino e assim poder perseguir a excelência acadêmica. A educação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mencionou nome e sobrenome do autor, mas não o título do texto original. 2. Apresentou parcialmente a questão discutida pelo autor do texto; mencionou o ponto de vista defendido no texto original. Selecionou poucos argumentos e algumas sugestões presentes no texto original, não selecionando, por completo, todas as informações prioritárias presentes no texto original. 3. O texto é compreensível em si. 4. O resumo está parcialmente adequado, porque não está contemplado nele a maioria das informações essenciais mencionadas no texto original. Todavia, as mencionadas foram apresentadas na mesma ordem em que aparecem no texto original. As frases, em sua maioria, apresentam boa organização sintático-semântica. 5. O resumo está parcialmente adequado ao objetivo a que se propõe, pois além de o redator não selecionar, por completo, as informações prioritárias, mencionou informações desnecessárias, como por exemplo, <i>Há um excesso de ideologia, que por sua vez se afasta do sentido original; pois aqui dentro as notas são muito baixas e a tendência é que se baseie por elas.</i> O resumo não apresenta

<p>precisa ser tratada com prioridade e pautar-se pelos níveis de ensino externo, pois aqui dentro as notas são muito baixas e a tendência é que se baseie por elas.</p> <p>Para se nivelar por cima, o pesquisador pensa em melhores professores, que poderiam ser contratados, caso os alunos que podem viessem a pagar o ensino nas universidades brasileiras.</p>	<p>informações alheias ao texto original cópia de informações ou opiniões do redator.</p> <p>6. Seleção lexical está adequada ao gênero em estudo.</p> <p>7. A estudante empregou, de forma limitada, articuladores textuais discursivo-argumentativos para estabelecer as relações lógico-semânticas presentes no texto original.</p> <p>8. A autora retomou o autor do texto original somente no último parágrafo; também atribuiu ações a ele somente nesse parágrafo, por meio do verbo <i>pensa</i>. Grande parte do resumo está escrito como se as ideias fossem da acadêmica.</p> <p>9.1 A maioria dos parágrafos contém mais de uma frase e estas, em sua maioria, estão bem organizadas. 9.2 O texto está redigido em vários parágrafos.</p> <p>10. O resumo não apresenta problemas linguísticos que comprometam sua inteligibilidade.</p>
---	--

Na primeira versão do resumo de Hortência há apenas quatro itens atendidos de forma satisfatória: um correspondente à organização geral do resumo (item 3); um aos aspectos relativos à textualização (item 6) e dois à microestrutura textual (itens 9.1 e 10).

Analisando a primeira versão do resumo, podemos perceber que a redatora apresenta certa dificuldade para identificar e selecionar as principais informações presentes no texto original. Outra característica importante em um resumo, e não observada por Hortência, é a retomada do autor do texto a ser resumido e a atribuição a ele das ações que realizou no texto original. Grande parte das informações que compõem o resumo foi redigida por essa acadêmica como se as ideias pertencessem a ela, pois retoma o autor do texto original somente no último parágrafo de seu texto. Observando a análise da primeira versão, podemos perceber que os principais problemas da aluna para redigir o resumo pertencem à organização e à textualização do gênero em foco.

A dificuldade de Hortência para redigir o resumo que lhe foi solicitado vem ao encontro dos recentes estudos desenvolvidos no Brasil sobre letramento acadêmico (DIONÍSIO e FISCHER 2011; 2008; MARINHO, 2010; OLIVEIRA, 2011; 2010; SILVA e PEREIRA, 2013). Esses estudos revelam que os estudantes que ingressam nos cursos de graduação demonstram sérias dificuldades em produzir os gêneros recorrentes nessa esfera. Essas dificuldades estão relacionadas,

especialmente, com a história de letramento desses alunos e com a maneira pela qual as práticas letradas da academia são apresentadas a eles (OLIVEIRA, 2011).

Violeta – Primeira versão	Análise com base na guia de autoavaliação
<p>Conforme foi observado no texto e mostrado na pesquisa de Carnoy, o professor no Brasil continua sendo aquele mesmo professor do século XIX, repetindo e reproduzindo teorias do mesmo jeito como foi passado a ele.</p> <p>As faculdades no Brasil, trazem nos seus currículos o distanciamento entre ensino e pesquisa, mesmo na faculdade os alunos são meros ouvintes de teorias e de pesquisas feitas por grupos distintos, não tendo o treinamento necessário para desenvolver um bom trabalho sem verificar se isso é benéfico ou não para o aluno.</p> <p>Bons professores, que faltam ao Brasil, são professores com domínio do conteúdo de sua matéria e com olhar científico apurado sobre o que diz respeito à salas de aula. Com isso professores desperdiçam seus tempos com trabalhos em grupos sem se preocupar se vai dar certo ou não, isto porque as escolas não tem métodos pedagógicos padrão, cada professor desenvolve o conteúdo do seu modo, desde que seja cumprido com o currículo da escola.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mencionou somente o sobrenome do autor e não o nome completo; também não apresentou o título do texto original. 2. Não detectou a questão discutida, mas mencionou a posição defendida pelo autor do texto original; grande parte das informações prioritárias presentes no texto original não constam no resumo. 3. O resumo é compreensível em si. 4. O resumo não está adequado ao leitor a que se destina, uma vez que não contempla a maioria das informações relevantes presentes no texto original. Somando-se a esse fato, parte das informações selecionadas não está bem estruturada sintática e semanticamente, conforme o exemplo: <i>Bons professores, que faltam ao Brasil, são professores com domínio do conteúdo de sua matéria [...]</i>. A autora também não respeitou a ordem das informações apresentadas no texto original. 5. O resumo não está adequado, porque a redatora, além de não ter detectado a maioria as ideias prioritárias contidas no texto original, apresentou informações desnecessárias e externas a ele <i>As faculdades no Brasil, trazem nos seus currículos o distanciamento entre ensino e pesquisa, mesmo na faculdade os alunos são meros ouvintes de teorias e de pesquisas feitas por grupos distintos, [...]</i>; também mencionou opiniões próprias: <i>[...] sem se preocupar se vai dar certo ou não, [...] desde que seja cumprido com o currículo da escola</i>. Há também um pequeno trecho que é cópia do texto original, sem mencionar o autor: <i>[...] com olhar científico apurado sobre o que diz respeito à salas de aula</i>. 6. A seleção lexical está adequada ao gênero em estudo. 7. O resumo apresenta emprego limitado de articuladores discursivo-argumentativos para estabelecer as relações presentes no texto original. 8. A acadêmica não retomou, de diferentes formas o autor nem lhe atribuiu ações realizadas por ele no texto original. O resumo está escrito como se as ideias fossem de sua redatora. 9.1 Cada parágrafo é construído por intermédio de uma frase. Algumas frases estão excessivamente longas, dificultando a clareza das informações, conforme exemplo: <i>As faculdades no Brasil, trazem nos seus currículos o distanciamento entre ensino e pesquisa, mesmo na faculdade os alunos são meros ouvintes de teorias e de pesquisas feitas por grupos distintos, não tendo o treinamento necessário para desenvolver um bom trabalho sem verificar se isso é benéfico ou não</i>

	<i>para o aluno. 9.2</i> O resumo está redigido em quatro parágrafos. 10. O resumo não apresenta desvios gramaticais e ortográficos que comprometam sua inteligibilidade.
--	---

Analisando a primeira versão do resumo de Violeta, podemos constatar que um elemento extremamente importante à constituição de um resumo foi ignorado, totalmente, pela estudante: a identificação do autor do texto a ser resumido e das ações realizadas por ele no texto original. Outros aspectos que merecem ser comentados são a dificuldade que a redatora parece apresentar para identificar e selecionar as informações essenciais expressas no texto original, e o fato de apresentar as ideias selecionadas como se fossem de sua autoria. Somando-se ao que já foi exposto, o resumo de Violeta apresenta informações desnecessárias e alheias ao texto original, além de opiniões próprias, revelando seu desconhecimento acerca das características que compõem um resumo acadêmico. Além disso, algumas das informações mencionadas pela estudante apresentam problemas de ordem estrutural, dificultando, em alguns momentos, a compreensão do texto resumido.

A primeira versão do resumo da acadêmica contempla somente três itens satisfatórios: um relacionado à organização geral do resumo (item 3); um à textualização (item 6) e um à microestrutura textual (item 10). Avaliando o texto de Violeta, podemos constatar que está distante do que desejamos de um resumo produzido, especialmente, no contexto acadêmico, já que cinco dos dez itens que compõem a guia de autoavaliação foram considerados insatisfatórios. A dificuldade da estudante para redigir um resumo de acordo com as expectativas do contexto em que se encontra, provavelmente, esteja relacionada à pouca familiaridade com o gênero em foco e com as práticas de escrita, já que revelou, no questionário 1³⁶ e na entrevista pós-intervenção, que não costumava redigir textos ao longo da educação básica, conforme ilustra o excerto a seguir:

Não redigia - redação era uma vez por mês, e eu trocava por outra atividade (Questionário 01). Eu não sabia. Eu fui aprender redação no cursinho pré-vestibular, eu acho que tinha quase 30 anos, mas no ensino fundamental e médio não

³⁶ Embora este instrumento tenha sido empregado para descrevermos os sujeitos participantes deste estudo, julgamos importante trazer para este espaço a verbalização da acadêmica em virtude dos sentidos que sua fala revela acerca de sua história de letramento.

aprendi a fazer redação. Não aprendi, não gostava e não sabia né, porque eu achava que era um bicho de sete cabeças. Eu acho hoje tão boa. Já tirei notas boas no ENEM³⁷. Eu desenvolvi, **eu digo que eu aprendi, porque foi me mostrado como era simples fazer** (Violeta - Entrevista pós-intervenção [grifos nossos]).

Por meio das verbalizações de Violeta podemos inferir que a produção de textos ao longo de seu processo de escolarização não foi valorizada, nem por ela como estudante, nem por seus professores. Estes, além de raramente solicitarem a produção de um texto aos alunos, permitiam que a “trocassem por outra atividade”, segundo relata. Um bom tempo se passou até que Violeta³⁸ chegasse à Universidade e a atenção que o ensino da escrita recebe, em grande parte das instituições de ensino, parece-nos que pouco mudou. A produção de textos, em muitas escolas brasileiras, continua não recebendo a atenção necessária para que os estudantes se constituam escritores de textos claros, coesos e coerentes, conforme apontam, atualmente, os estudos de Riolfi e Igreja (2010).

Visando analisar em que medida um estudante do ensino médio aprende a escrever um texto dissertativo nas aulas de Língua Portuguesa, as autoras analisaram 2.434 horas de aula ministradas nessa disciplina. Constataram que somente 6% do tempo das aulas foram dedicados ao ensino desse tipo de texto, sendo esse ensino centrado apenas nas características formais da estrutura dissertativa e não na sua prática. As pesquisadoras também verificaram que os espaços dedicados à reescrita foram praticamente inexistentes e os que propiciavam uma reflexão prévia acerca da prática de escrita, raríssimos.

De acordo com o pensamento de Riolfi e Igreja (2010), que vem ao encontro do nosso, as habilidades de escrita não são inatas, ao contrário, têm de ser ensinadas pelos professores de Língua Portuguesa de forma explícita e bem orientada. A esse respeito, Pécora (1992, p.25) afirma que a escrita “resiste vigorosamente a qualquer desabrochar espontâneo”. Portanto, Violeta, ao expressar que, no curso pré-vestibular, aprendeu a produzir um texto, porque lhe foi mostrado como fazê-lo, além de endossar as palavras dos autores, vem ao encontro do pensamento de Vygotski (2009). O autor defende a importância do professor e do

³⁷ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

³⁸ Na época de coletas de dados, a acadêmica tinha 46 anos de idade.

ensino para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual do estudante.

Magnólia – Primeira versão	Análise com base na guia de autoavaliação
<p>No texto retrato de sala de aula, o pesquisador Americano Martin Carnoy fala sobre sua pesquisa feita no Brasil, onde ele aponta algumas razões para o mau ensino no Brasil.</p> <p>Sua pesquisa foi feita em dez escolas públicas, onde ele traçou um apurado cenário da educação brasileira. Ele levanta a questão de que no Brasil o ensino não é levado a sério, nem pelo poder público, que não cobra das escolas uma educação de qualidade, nem pelos professores que não possuem preparo suficiente para estarem em sala de aula.</p> <p>Para Carnoy, os professores da rede de ensino banalizam a educação, e só cobram de seus alunos teorias vagas, sem muito aprofundamento naquilo que realmente seria um bom aproveitamento escolar.</p> <p>Ele levanta a questão de que para ser um bom professor o ensino teria que atrair para a carreira docente os melhores alunos e dar a esses alunos um bom horizonte profissional.</p> <p>A visão de Carnoy é de que a educação no Brasil é tão pouco valorizada que até os melhores estudantes por não serem muito cobrados, tendem a ter notas medíocres e se nivelarem por baixo.</p> <p>Ele comenta também que para o Brasil realmente se firmar como uma grande potência mundial tem que investir mais nas universidades, que para ele deveriam ser pagas por alunos de renda mais alta. Com essa possibilidade o orçamento para as instituições públicas aumentaria e ficaria possível atrair professores de nível mais alto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mencionou o nome completo do autor e o título do texto original. 2. Detectou a questão discutida e apontou parcialmente o ponto de vista. Mencionou parte das informações prioritárias presentes no texto original. 3. O texto é compreensível por si. 4. O resumo está parcialmente adequado, porque a redatora omitiu grande parte das informações e não respeitou a ordem em que foram apresentadas no texto original. Também há interpretações equivocadas de algumas ideias: Ele levanta a questão de que no Brasil o ensino não é levado a sério, nem pelo poder público [...]; Para Carnoy, os professores da rede de ensino banalizam a educação [...]. Há clareza e boa organização estrutural das informações apresentadas no resumo. 5. O resumo está parcialmente adequado ao objetivo a que se propõe, pois a redatora mencionou informações desnecessárias: Sua pesquisa foi feita em dez escolas públicas, onde ele traçou um apurado cenário da educação brasileira [...]. Não há trechos copiados do texto original. 6. A escolha lexical está adequada. 7. Não empregou articuladores textuais discursivo-argumentativos para estabelecer as relações lógico-semânticas presentes no texto original. 8. Retomou o autor de diferentes formas: sobrenome, pronome, elipses e atribuiu-lhe ações, mediante ao emprego de alguns verbos, como aponta, levanta, comenta. 9.1 As frases não apresentam problemas de organização que comprometam a clareza das informações apresentadas. 9.2 O texto está redigido em seis parágrafos e somente dois contém mais de uma frase. 10. O texto não apresenta desvios gramaticais que comprometam sua inteligibilidade.

Observando a guia de autoavaliação, o resumo de Magnólia apresenta seis itens atendidos de forma satisfatória: dois relativos à organização geral do resumo (itens 1 e 3); dois relativos à textualização (itens 6 e 8) e dois à microestrutura textual (subitem um do item 9 e item 10).

Magnólia, já no início de seu texto, deixa claro que se trata de um resumo e identifica autor e título do texto original. Podemos observar a retomada do autor bem como de suas ações em vários momentos do texto da aluna. Essa postura demonstra uma atitude enunciativa aos atos de linguagem de outrem, pois para ela parece estar claro que “*a palavra se dirige a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor*” (BAKHTIN, 2006, p.116) [*grifos do autor*]. A redatora deixa claro que as informações apresentadas em seu texto são de autoria do pesquisador e não suas, apesar de não empregar articuladores lógico-argumentativos para expressar as relações estabelecidas entre essas informações presentes no texto original. Embora apresente explicitamente, logo no início de seu texto, a questão discutida, não menciona explicitamente o ponto de vista defendido no texto original nem a maioria das informações essenciais à constituição de um resumo, revelando certa dificuldade de compreensão das ideias mais significativas expressas no texto original. Outra questão importante, que diz respeito ao resumo e não respeitada por Magnólia, foi a ordem de apresentação das informações no texto resumido. Esse fato nos permite inferir que a acadêmica desconhecia as orientações para apresentação de resumo acadêmico.

Magnólia, na primeira versão de seu resumo, confirma a posição de Motta-Roth (1999) ao defender que as competências comunicativas/ pragmáticas necessárias à produção eficiente de um determinado gênero discursivo só serão desenvolvidas pelo estudante a partir da interação efetiva com o texto, considerando o contexto de circulação desse gênero. Podemos perceber que a acadêmica possui alguns conhecimentos necessários à produção do gênero resumo, entretanto, faltam-lhe algumas orientações para adequar esse gênero às normas que lhe são peculiares.

Margarida – Primeira versão	Análise com base na guia de autoavaliação
<p>O autor começa seu texto expondo sua observação quanto à sala de aula que denomina não propor grandes desafios aos seus alunos mantendo-os por horas copiando conteúdos da Lousa, realizando em diversos momentos trabalhos em grupo o que provoca muita indisciplina. Chama atenção ainda para a qualificação dos profissionais que atuam dentro da sala de aula sendo necessário ter um profissional bem capacitado e pronto para instigar, desafiar e ensinar seus alunos.</p> <p>A universidade é o local onde devem atentar-se para estes problemas mencionados acima, como o próprio autor menciona não basta ser um bom teórico e não conseguir transmitir de forma atraente os conteúdos a seus alunos, sendo na formação universitária o momento para prepararem estes profissionais.</p> <p>Vários dos problemas apresentados no texto estão ligados diretamente a visão desprezível que a profissão docente ocupa na sociedade, baixa perspectiva de carreira, falta de um bom caminho, acabam atraindo uma clientela para esta profissão “pouco brilhante”, que poderia ser diferente se a carreira tivesse o reconhecimento necessário pois todas as pessoas precisam passar pelas mãos de um professor, o que seria do mundo se não houvessem escolas? Como as pessoas almejavam e conquistariam o sucesso sem escola? São questões deste tipo que devem ser refletidas para que se possa perceber a grandeza que possui um professor.</p> <p>Em suma, o texto mostra a precariedade no quadro de professores brasileiros, que mesmo os melhores estudantes do país ficam atrás dos piores de outras regiões, isso por apresentarem baixo padrão de excelência, já outros lugares que investem realmente na formação acadêmica de seus</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mencionou a palavra autor, mas não seu nome e sobrenome. Também não consta no resumo o título do texto original. 2. Não apresentou a questão discutida, mas mencionou implicitamente o ponto de vista defendido pelo autor do texto original. Não indicou a grande parte dos argumentos e das sugestões presentes no texto original. 3. O resumo é compreensível por si. 4. O resumo não está adequado ao leitor a que se destina, porque não contém grande parte das informações colocadas como prioritárias pelo autor do texto original, revelando dificuldade de compreensão e de seleção das informações essenciais expressas no texto original. Além disso, as informações do resumo apresentam problemas de ordem estrutural, conforme exemplos: O autor ainda questiona o por que não cobrar uma taxa para um melhor desempenho destes profissionais [...]; A universidade é o local onde devem atentar-se para estes problemas mencionados acima, como o próprio autor menciona não basta ser um bom teórico e não conseguir transmitir de forma atraente os conteúdos a seus alunos, sendo na formação universitária o momento para prepararem estes profissionais. Além disso, há interpretações equivocadas: O autor ainda questiona o por que não cobrar uma taxa para um melhor desempenho destes profissionais [...]; As informações apresentadas no resumo respeitam a ordem do texto original. 5. O resumo não está adequado ao objetivo a que se propõe, pois, além de não conter grande parte das informações mais relevantes, apresenta informações desnecessárias e alheias ao texto original, e opiniões da redatora, de acordo com os exemplos a seguir: [...] todas as pessoas precisam passar pelas mãos de um professor, o que seria do mundo se não houvessem escolas? Como as pessoas almejavam e conquistariam o sucesso sem escola? São questões deste tipo que devem ser refletidas para que se possa perceber a grandeza que possui um professor. Não há cópia de trechos do texto original. 6. A seleção lexical está parcialmente adequada, já que o resumo apresenta problemas de precisão vocabular: quanto à sala de aula que denomina [...]; [...] a precariedade no quadro de professores brasileiros, [...]. 7. Há emprego esporádico de articuladores discursivo-argumentativos para estabelecer as relações lógico-semânticas presentes no texto original: em suma; ainda. 8. Fez menção ao autor do texto original, usando o termo autor, próprio autor somente em dois momentos do resumo. Atribuiu ação ao autor em alguns momentos do resumo: chama; menciona, questiona. As demais informações apresentadas no

<p>estudantes, o resultado é percebido logo a frente. O autor ainda questiona o por que não cobrar uma taxa para um melhor desempenho destes profissionais, se assim fosse feito, poderia se ter outra perspectiva que talvez animasse mais e também qualificassem mais os profissionais que escolhessem esta área mudando assim a chamada clientela. Se os alunos que podem, pagassem uma mensalidade auxiliaria no quadro de pagamento de seus profissionais mostrando assim outra caminhada para o horizonte.</p>	<p>resumo foram redigidas como se fossem da estudante.</p> <p>9.1 Há problemas na estruturação das frases: frases mal estruturadas e excessivamente longas, conforme exemplo: Vários dos problemas apresentados no texto estão ligados diretamente a visão disprezilegiada que a profissão docente ocupa na sociedade, baixa perspectiva de carreira, falta de um bom caminho, acabam atraindo uma clientela para esta profissão “pouco brilhante”, que poderia ser diferente se a carreira tivesse o reconhecimento necessário pois todas as pessoas precisam passar pelas mãos de um professor, o que seria do mundo se não houvessem escolas? 9.2 O resumo está redigido em quatro parágrafos.</p> <p>10. O resumo não apresenta problemas gramaticais e ortográficos que comprometam sua compreensão, embora alguns problemas nos causem estranheza em virtude de ser uma estudante em nível universitário.</p>
--	--

Analisando o texto de Margarida podemos constatar que a redatora apresenta dificuldades tanto para expressar por escrito as informações que julgou mais relevantes à constituição de seu resumo quanto para atender às exigências de apresentação do gênero em foco. Dos itens que compõem a guia, somente dois foram contemplados de forma satisfatória: um referente à organização geral do resumo (item 3) e o outro à microestrutura textual (item 10). O resumo de Margarida, como o de Violeta, também está distante do que se almeja de um resumo produzido no contexto acadêmico. Além de não conter as informações prioritárias presentes no texto original, inclui a opinião da redatora e interpretações equivocadas, desnecessárias e alheias ao texto que serviu como base para o resumo. A acadêmica parece ter significativas dificuldades para interpretar e selecionar as informações essenciais presentes do texto original.

Podemos perceber que, apesar de Margarida já cursar o quinto semestre do curso de Pedagogia, na época em que os dados foram coletados, sua escrita ainda apresentava problemas que mereceriam atenção por parte da instituição formadora. A prática de escrita na vida escolar de Margarida era algo esporádico, pois revelou, no questionário 1, que redigia somente quando era solicitada a entregar trabalhos e em algumas disciplinas. Parece-nos que a produção de textos na educação básica, em especial no ensino médio, não fizeram parte da vida escolar dessa estudante. Sabemos que a escrita é uma habilidade que exige exercícios

frequentes de prática de textos orientadas para que o aluno seja capaz conscientizar-se dos elementos que constituem a textualidade. Assim, parece que a história de letramento da estudante não contribuiu para que ela possa dar conta, de forma satisfatória, dos diversos gêneros escritos que fazem parte do universo acadêmico.

Rosa – Primeira versão	Análise com base na guia de autoavaliação
<p>Um retrato da sala de aula</p> <p>Encontra-se no Brasil muitos professores com nível de intelecto baixo???. Transformando as aulas como as do século XIX tanto em escolas públicas quanto nas escolas particulares.</p> <p>Há uma distorção de qual a função do professor na sala de aula. O conceito de bom professor é aquele no qual se domina a matéria e a de transmitir ao aluno de forma atraente. Já a ideia de professor no Brasil consiste em ser um bom teórico, o que torna os professores em defensores de teorias sem realmente saber como funciona. Por exemplo, a teoria de Piaget que muitos professores defendem sem ter um olhar mais científico e apurado sobre o construtivismo, idealizando dessa forma a educação.</p> <p>O autor explora o fato de como o Brasil não apresentar na docência uma carreira promissora e nem um salário bom. Como isso, não se chama para a carreira de professor pessoas brilhantes, deixando dessa forma lacunas de um bom horizonte profissional.</p> <p>Acreditasse que os professores deveriam ser inspecionados e prestar contas de suas ações dentro da sala de aula, pois atualmente os professores brasileiros estão livres para escolher como irão transmitir o currículo sem uma excelência acadêmica.</p> <p>Eles se felicita ao ver que os brasileiros começaram a priorizar a educação, entretanto ainda tem uma visão distorcida do</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não indicou o nome do autor. O título do texto foi colocado acima do texto resumido. 2. Não detectou a questão discutida, mas apresentou parcialmente o ponto de vista defendido pelo autor; não selecionou a maioria as informações prioritárias presentes no texto original. 3. O texto é compreensível em si. 4. O resumo não está adequado, porque não contempla grande parte das informações prioritárias, além de apresentar interpretações equivocadas do texto original, conforme exemplo: Há uma distorção de qual a função do professor na sala de aula; também há problemas na organização sintática e semântica de algumas informações: O autor explora o fato de como o Brasil não apresentar na docência uma carreira promissora e nem um salário bom. Algumas ideias também não foram mencionadas na mesma ordem do texto original. 5. O resumo não está adequado ao objetivo a que se propõe. Além de a redatora não selecionar, por completo, as informações prioritárias, contidas no texto original, há informações desnecessárias: Por exemplo, a teoria de Piaget que muitos professores defendem sem ter um olhar mais científico e apurado sobre o construtivismo, idealizando dessa forma a educação. Não foi detectada cópia de fragmentos do texto original. 6. A escolha lexical está parcialmente adequada, pois há problemas de precisão vocabular, por exemplo, [...] muitos professores com nível de intelecto baixo; Eles se felicita [...]. 7. Há emprego limitado de articuladores discursivo-argumentativos para estabelecer as relações entre as ideias presentes no texto original. 8. O autor é retomado somente em dois momentos do resumo; nos demais parágrafos do texto parecem ideias que são da redatora. Ações do autor do texto original somente lhe são atribuídas em dois momentos do resumo, mediante o emprego dos verbos explora e felicita; grande parte do resumo foi escrito

<p>que é necessário mudar na educação. Nos deparamos no fato de que os melhores alunos brasileiros dentro do quadro mundial é o que tem menos preparos pertos dos piores da Finlândia.</p> <p>Compreende-se que para melhorar o ensino na Universidade, uma maneira seria cobrar uma mensalidade das famílias que podem pagar como acontece em países com bom ensino superior. Já que um aluno universitário de universidade, pública é uma das mais caras do mundo. Assim aumentaria o orçamento das universidades e traria profissionais com níveis mais alto e o Brasil se nivelaria mais acima.</p>	<p>como se as ideias fossem da estudante.</p> <p>9.1 Algumas frases estão incompletas, conforme exemplo: Transformando as aulas como as do século XIX tanto em escolas públicas quanto nas escolas particulares. A maioria dos parágrafos contém mais de uma frase. 9.2. O texto está redigido em vários parágrafos.</p> <p>10. O texto não apresenta desvios gramaticais que comprometam a inteligibilidade resumo, porém nos causou estranheza devido ao fato de ser uma estudante em nível universitário.</p>
---	---

O resumo produzido por Rosa também não está de acordo com o texto que se espera de uma estudante que passou, em média, onze anos na escola, ainda mais quando essa estudante é uma acadêmica e uma acadêmica do curso de Pedagogia. Durante o exercício de sua profissão deverá trabalhar com seus alunos a produção de textos escritos, necessitando, assim, ter domínio de textualização. Analisando o resumo da aluna, podemos afirmar que apresentou somente dois itens considerados satisfatórios: um relacionado à organização geral do resumo (item 3) e um à microestrutura textual (item 10). Essa situação revela o desconhecimento da acadêmica acerca da organização e da apresentação do gênero em estudo, além de problemas importantes de textualização, como o de precisão vocabular. O resumo de Rosa também apresenta problemas na microestrutura textual, que comprometem a clareza das informações apresentadas. A redatora revela dificuldade de compreensão das ideias expressas no texto original, pois não seleciona grande parte das informações prioritárias e produz interpretações equivocadas do texto original.

Silva e Pereira (2013) afirmam que só na universidade, os alunos são familiarizados com práticas discursivas características do contexto acadêmico. A esse respeito, Marinho (2010, p.366) esclarece que os gêneros acadêmicos “[...] não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental [sic] médio” e explica que “a leitura e a escrita de gêneros de referência na academia [...] são realizadas, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos”. No entanto, segundo a autora, parece haver uma

[...] a crença (subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio. Aos professores universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica, [...]: o aluno aprovado no vestibular teria sido avaliado nas suas habilidades de leitura e de escrita e, conseqüentemente, estaria apto a ler e a escrever com propriedade e familiaridade os textos acadêmicos (MARINHO, 2010, p.366).

Desse modo, nem um, nem outro contexto educativo se sente responsável por tal ensino, ficando o estudante a mercê de aprendizagens tão necessárias à sua formação. Para Oliveira (2011), o estudante universitário deve assumir sua identidade como estudante acadêmico para se inserir, participar e interagir dentro da academia, mas defende que para assumir essa identidade, ele precisa ser socializado no discurso acadêmico, o que não ocorre de forma imediata, porque, para o aluno, esse domínio configura-se como algo totalmente novo.

Portanto, parece-nos que é competência tanto da escola quanto da universidade propiciar a nossos estudantes a inserção nos diferentes tipos de letramentos para que tenham condições, por exemplo, de escrever um texto a partir da leitura de outros, como é o caso do resumo. Como explica Oliveira (2011), as estratégias que os alunos empregam para compreender e escrever os textos que lhes são solicitados na academia não são suficientes para que redijam textos reconhecidos pelos professores como acadêmicos.

Podemos constatar, observando a primeira versão do resumo das cinco estudantes, que não há uma correspondência entre o letramento que as acadêmicas possuem e o letramento que lhes é exigido nessa mesma esfera. Segundo Lillis (1999), os contextos e as situações específicas de aprendizagem presentes no ensino superior provocam a emergência do que denomina *prática do mistério*. A autora explica que, na maioria das vezes, o professor, ao solicitar aos seus estudantes determinada produção acadêmica, julga que o conhecimento necessário a essa produção faz parte do senso comum, o que não é necessariamente verdadeiro. O mistério ocorre na medida em que os conhecimentos que os alunos deveriam empregar na produção de ensaios, resumos, resenhas e outros gêneros permanecem obscuros. O professor, partindo do pressuposto de que os estudantes

têm conhecimentos suficientes para realizar essas tarefas de escrita que lhes são solicitadas, trabalha com base em estudantes ideais³⁹ (LILLIS, 1999).

As dificuldades de Rosa (estudante do quinto semestre) não divergem muito das apresentadas, por exemplo, por Margarida (também do quinto semestre), Violeta (do terceiro semestre) e por grande parte dos estudantes brasileiros, conforme pesquisas realizadas e mencionadas ao longo deste estudo. Tal constatação nos permite afirmar que as concepções de leitura e escritas construídas ao longo do processo de escolarização de nossos universitários não são suficientes para que participem, de imediato e de forma satisfatória, das práticas letradas que constituem as instâncias acadêmicas. De acordo com Machado, Louzada e Abreu-Tardelli (2004a), nesse contexto, os estudantes são frequentemente solicitados a ler e a redigir textos cujas características não lhes foram ensinadas, necessitando, portanto, aprendê-las por conta própria e com muito esforço. As autoras ainda argumentam que há uma crença de que existe uma capacidade geral para escrita que, se bem desenvolvida, permitirá aos estudantes redigir, de forma adequada, textos de diferentes gêneros.

A postura das cinco acadêmicas participantes deste estudo vem ao encontro de um estudo exploratório realizado por Assis (2002). O estudo objetivou identificar a representação que o estudante ingressante no curso de Letras tem sobre o gênero resumo. A autora observou que os redatores, em geral, adotam, ao resumir um texto, as seguintes estratégias: transcrevem trechos, na sequência em que aparecem no texto original; selecionam as ideias mais importantes de cada parágrafo, obedecem à ordem em que aparecem no texto original, sem, no entanto, estabelecer vínculo explícito entre elas; apresentam macroposições centrais do texto original, seguidas de comentários em que extrapolam ou até contradizem as informações expressas no texto original; apresentam comentários sobre aspectos sugeridos pela temática do texto original, perdendo de vista o conteúdo informacional veiculado no texto-base. As estratégias empregadas por grande parte dos alunos que participaram do estudo realizado por Assis (2002) são as mesmas empregadas por Margarida ao resumir a primeira versão de seu texto, embora esta

³⁹ A autora considera alunos ideais não só aqueles que pertenceram a classes sociais privilegiadas economicamente, mas também os que tiveram contato, durante o processo de escolarização, com as práticas escriturais presentes na universidade.

não seja uma aluna ingressante, pois cursava o quinto semestre do curso de Pedagogia na época em que foram coletados os dados, como já referido.

Com base em nossa experiência no ensino da escrita, não só os alunos ingressantes, mas também aqueles que já estão na universidade há algum tempo, como, por exemplo, Margarida, Rosa, Magnólia e Violeta, encontram dificuldades para empregar estratégias que lhes permitam compreender e escrever textos reconhecidos por seus professores como acadêmicos, se não forem disponibilizados momentos para o aprendizado relacionado à escrita acadêmica. A esse respeito, Kleiman (2009) defende que à medida que os estudantes aprendem normas sociais que regulam as práticas discursivas presentes na universidade, por intermédio da leitura e da análise dos gêneros formadores, eles passam a dialogar com os textos de formação, objetivando assegurar sua autonomia discursiva, assumindo seu novo papel, o de aluno de graduação e de futuro professor. A autora argumenta ainda que o letramento desse futuro professor não deve ser entendido como “mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional” (KLEIMAN, 2009, p.21).

Entendemos a esfera acadêmica como um espaço de produção e sistematização de conhecimento, onde circulam textos de diversos gêneros e níveis de complexidade. Entretanto, muitos universitários encontram dificuldades para se engajar no discurso acadêmico por não terem sido inseridos em tal discurso – nem na educação básica, nem na universidade – sendo submetidos ao que Street (1984, 2003) denominou de modelo autônomo de letramento, ou seja, aquele que compreende o ato de ler como uma simples atividade de decodificação das palavras, sem considerar a leitura e a escrita como práticas sociais.

Kleiman (2009, p.19) revela sua preocupação no que se refere à formação de professores, alegando que há um desprestígio e uma desvalorização desses profissionais, somados “com crescente rebaixamento das expectativas da sociedade em relação aos egressos dos cursos de Pedagogia e de Letras e, conseqüentemente, com um crescente empobrecimento das (auto) representações desse professor sobre sua capacidade profissional”. Assim, entendemos que é preciso uma atenção especial por parte das instituições formadoras ao letramento dos estudantes brasileiros, em especial, o do futuro educador.

Por tudo isso, julgamos extremamente importante que o professor conheça a condição letrada de seus alunos que ingressam na universidade a fim de que possa dar conta de suas necessidades ou, pelo menos, de parte delas, no que tange à sua escrita, caso contrário, o “acesso à universidade não vai além do acesso físico” (OLIVEIRA, 2011, p.107).

A seguir, apresentamos a tabela 1 que ilustra os resultados das análises da primeira versão dos cinco textos resumidos pelas acadêmicas. Na coluna da esquerda estão nomeadas as cinco estudantes e, na coluna da direita, os itens resumidos que compuseram a guia de autoavaliação e seus respectivos resultados.

Tabela 1: Apresentação geral das análises referente à primeira versão do resumo produzido pelas estudantes universitárias

Itens analisados																	
Estudantes	Item 1 Dados (título e autor)			Item 2 Informações prioritárias			Item 3 Compreensível em si		Item 4 Adequação ao leitor			Item 5 Adequação ao objetivo					
	Todos	Alguns	Nenhum	Sim	Algumas	Não	Sim	Não	Sim	Parcial	Não	Sim	Parcial	Não			
Hortência		X			x		X			x			x				
Violeta		X			x		X				x			x			
Magnólia	x				x		X			x			x				
Margarida		X			x		X				x			x			
Rosa		X			x		X				x			x			
Total	1	4	Zero	Zero	5	Zero	5	Zero	Zero	2	3	Zero	2	3			
	Item 6 Seleção lexical adequada			Item 7 Relações entre as ideias do texto original e resumo			Item 8 Retomadas do autor e de suas ações			Item 9 9.1 Organização sintático-semântica das frases adequada			9.2 Resumo redigido em único parágrafo		Item 10 Problemas de norma culta que comprometam a inteligibilidade do resumo		
	Sim	Parcial	Não	Sim	Poucas	Não	Sim	Raras	Não	Sim	Várias	Não	Sim	Não	Sim	Alguns	Não
Hortência	x				x			x		x				X			x
Violeta	x				x				X			x		X			x
Magnólia	x					x	x			x				X			x
Margarida		X			x			x				x		X			x
Rosa		X			x			x				x		X			x
Total	3	2	Zero	Zero	4	1	1	3	1	2	Zero	3	Zero	5	Zero	Zero	5

Observando a tabela 1, podemos constatar que as acadêmicas encontraram dificuldades para atender plenamente cinco dos onze itens que constituíram a guia de autoavaliação: os itens 2, 4, 5, 7, e 9.2. Nenhum deles foi atendido de forma satisfatória na primeira versão do resumo. Os itens 2, 4, 5 e 9.2 estão relacionados à organização do gênero resumo e, o item 7, à textualização. Vale comentar que os itens 1 e 8, relacionados à organização do gênero resumo e à textualização respectivamente, foram atendidos plenamente somente por uma estudante. Constatamos, pois, claramente as limitações das alunas tanto no que se refere à caracterização do gênero resumo acadêmico e ao domínio dos diversos aspectos constituintes da textualidade como, por exemplo, problemas como desorganização de informações, ideias incompletas e/ou comentadas de forma inadequada, frases excessivamente longas, ausência de emprego de elementos coesivos e, por vezes, uso inadequado destes.

Algumas estudantes demonstraram a intenção de referenciar o texto resumido, bem como nomear as ações realizadas pelo seu autor. Dessa forma, podemos inferir que reconhecem a importância de realizar tais atos na produção de seu resumo, apesar de não saberem como proceder de acordo com o gênero em questão. Outro fato que julgamos importante destacar é o de que algumas estudantes fizeram referência ao texto original apenas pelo título. A maneira como procederam parece evidenciar o desconhecimento das normas técnicas de produção de gêneros acadêmico-científicos e da funcionalidade discursiva do gênero resumo, uma vez que a falta de referência impossibilita a localização do texto gerador, corroborando a ideia de que as práticas discursivas, vistas como adequadas pela academia, ainda eram desconhecidas pela maioria das acadêmicas. Percebemos, portanto, que não havia correspondência entre o grau de letramento que essas estudantes deveriam ter atingido para estar no contexto acadêmico e o que trazem consigo, oriundo de outros contextos com nos quais conviveram.

Na tabela 1, podemos perceber a presença do modelo autônomo de letramento (STREET, 1984; 2003) que, provavelmente, foi o vivenciado pelas acadêmicas. Portanto, não é de se estranhar que os estudantes, de uma maneira geral, apresentem dificuldades quando as disciplinas exigem deles habilidades de leitura e de escrita que, supostamente, deveriam ter sido desenvolvidas na educação básica, e não o foram.

Com base em nossa experiência profissional, é possível dizer que, ao chegar à universidade, parte dos acadêmicos gera expectativas em torno do ensino de gêneros que circulam na esfera acadêmica. Entretanto, raramente essas expectativas são atendidas, dificultando o desenvolvimento do controle sobre tais gêneros, conforme constatamos na primeira versão dos resumos aqui analisados.

A seguir, apresentamos as análises da reescrita da primeira versão dos resumos que haviam sido produzidos pelas acadêmicas no segundo encontro do semestre. Cabe lembrar que trabalhamos em sala de aula as características do gênero resumo bem como sua prática durante todo o curso da disciplina, por meio de atividades que envolviam escrita, revisão e reescrita do gênero em foco, conforme apresentado no aporte teórico que ampara este estudo. A partir da realização dessas atividades, as acadêmicas foram solicitadas a reescrever a primeira versão do resumo que haviam produzido no segundo encontro do semestre, conforme já explicitamos. As análises da reescrita, como as da primeira versão, foram realizadas com base na guia de autoavaliação.

Hortência – Reescrita	Análise com base na guia de autoavaliação
<p>O americano Martin Carnoy, 71 anos, doutor em economia pela Universidade de Chicago – estudioso da educação brasileira – em entrevista à editora Monica Weinberg traça o cenário da educação no Brasil. Para o pesquisador as escolas, nesse país, não oferecem desafios intelectuais aos estudantes, pelo contrário, gasta grande parte do tempo com cópias de lousa. O improviso dos professores, as indisciplinas dos alunos e a enormidade de trabalhos em grupo são outros vilões do ensino. Para Carnoy “falta ao Brasil entender o básico”. Noutras palavras, entender que precisa de professores bem preparados que passem os conteúdos de forma atraente. Ele entende que a chave para o bom ensino, reside no fato de, atrair para a docência os melhores alunos, mas a ausência de um “bom horizonte</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentou os dados como o nome e sobrenome do autor, mas não o título do texto original. 2. Mencionou implicitamente a questão discutida; detectou o ponto de vista e a maioria dos argumentos e das sugestões apresentados pelo autor do texto original. Selecionou grande parte das informações prioritárias. 3. O texto é compreensível em si. 4. O resumo está adequado ao leitor ao qual se destina. O redator selecionou grande parte das informações essenciais, demonstrando compreensão global do texto original. As informações apresentadas no resumo estão bem redigidas e respeitam a ordem em que foram mencionadas no texto original. 5. O resumo está adequado ao objetivo a que se propõe. O redator eliminou as informações desnecessárias; não apresentou informações alheias ao texto original, opiniões próprias, ou cópias do texto original. 6. A seleção lexical está adequada ao gênero em estudo. 7. Há emprego de articuladores textuais de acordo com as ideias expressas no texto original, como por exemplo, o uso de mas, além de, assim, pois. 8. O redator retoma, de diferentes maneiras, o autor do texto original: pesquisador, sobrenome, pronome ele, estudioso, entrevistado,

<p>profissional” é que dificulta. O estudioso defende a ideia que, a exemplo de outros países, o trabalho docente seja inspecionado para obtenção de melhores resultados. Além de entender que a educação precisa ser priorizada. O entrevistado cita que para o Brasil se firmar como potência precisa investir em Universidade, mas manter um aluno na faculdade brasileira tem sido muito caro, o mais caro do planeta. Assim ele defende o pagamento das Universidades públicas, por aqueles alunos que podem pagar, pois entende que assim haverá recursos para contratação de melhores professores.</p>	<p>retomadas por elipses. Há emprego de diferentes verbos que indicam as ações do autor do texto original: entende, defende, cita.</p> <p>9.1. O parágrafo é constituído por várias frases. Há boa organização sintático-semântica das frases. 9.2 O texto está redigido em um único parágrafo</p> <p>10. Não há problemas gramaticais que comprometam a inteligibilidade do resumo.</p>
---	---

Podemos perceber que a segunda versão do texto de Hortência está qualitativamente melhor. Na primeira, havia somente quatro itens considerados satisfatórios (itens 3, 6 e 10). Já na segunda versão, dez itens foram atendidos, de acordo com a guia de autoavaliação (itens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.1, 9.2 e 10), um parcialmente satisfatório (item 1) e nenhum item considerado insatisfatório. Comparando a primeira versão com a reescrita, podemos constatar o avanço da estudante. As principais mudanças na segunda versão foram, primeiramente, a apresentação do texto original e seu autor, bem como a retomada deste por meio de diferentes formas, revelando a tomada de consciência e o desenvolvimento do controle sobre o gênero em estudo. Outra modificação realizada pela estudante, ao reescrever seu resumo, foi a atribuição de ações ao autor do texto original, mediante diferentes verbos. Conforme constatamos nas análises relativas à primeira versão, este foi um dos itens bastante negligenciados pelas acadêmicas. Hortência também selecionou a maioria das informações prioritárias expressas no texto original e estabeleceu relações entre elas, por meio de articuladores textuais.

A acadêmica progrediu significativamente da primeira para a segunda versão, pois esta corresponde claramente às exigências do gênero em foco; atende aos critérios de textualização e microestruturais necessários à constituição do resumo acadêmico. Entendemos, com base nas análises das duas versões do resumo e nas verbalizações expressas pela estudante, que a intervenção

implementada permitiu a Hortência desenvolver a capacidade de controle não só sobre o gênero resumo, mas também sobre outros aspectos extremamente importantes à constituição do texto escrito, conforme ratificam as ideias que expressou no questionário 2 e na entrevista, realizados pós-intervenção. Hortência, ao ser questionada sobre sua atuação como aluna-escritora, expressou que escreve

melhor, bem melhor. **Escrevo com mais segurança; leio com mais segurança. A forma de eu me relacionar com o texto anteriormente e hoje é completamente diferente. Houve uma construção interna.** Não saberia dar o nome nisso para você. Eu não saberia dizer se foi na construção da coerência, da coesão, na construção disto, daquilo, eu não saberia dizer. Penso que hoje eu consigo sintetizar melhor um texto. **Dizer melhor aquilo que eu gostaria de dizer e que outras vezes não conseguia.** Escrevo com mais segurança, mas a questão também de entender e saber extrair dali [do texto] aquilo o que é realmente importante foi muito interessante para mim (Hortência - Entrevista pós-intervenção) [*grifos nossos*].

Hortência entende que sua atuação como aluna escritora melhorou significativamente após a intervenção da qual participou. Quanto às aprendizagens realizadas após a intervenção mencionou no questionário 2 “[...] a importância dos conectivos, da clareza, do ‘homezinho sentado no ombro’, do parágrafo, da coerência e de poder escrever melhor e ler melhor”. A estudante explica, tanto na entrevista quanto no questionário 2, que não somente sua capacidade de escrita melhorou, mas também sua capacidade de leitura. Sabemos que a escrita de um resumo envolve atividade de compreensão, pois o aluno terá dificuldade para sintetizar um texto caso não haja uma compreensão adequada do mesmo. Hortência, ao verbalizar que “a questão também de entender e saber extrair dali [do texto] aquilo o que é realmente importante foi muito interessante”, permite-nos inferir que apresentava dificuldade para selecionar e sintetizar as informações mais relevantes presentes em um texto. A acadêmica classificou, no questionário pós-intervenção, como *boa* sua atuação no que tange ao seu desempenho como aluna-escritora e verbalizou: “Não consigo passar de bom para mim. Estou lendo bem melhor, também construindo textos”

Violeta – Reescrita	Análise com base na guia de autoavaliação
<p>Um retrato da sala de aula</p> <p>Martin Carnoy, um pesquisador na área da educação, veio ao Brasil para coordenar um estudo, cujo propósito era entender algumas das razões para o mau ensino brasileiro. Em entrevista à editora Monica Weimberg, Carnoy traçou um apurado cenário da educação no Brasil.</p> <p>Ele observou, sob o ponto de vista do que se passa nas salas de aula, tanto em escolas públicas e particulares, que os professores não oferecem grandes desafios intelectuais aos estudantes. No entanto, os alunos passavam muito tempo copiando lição da lousa, como se estivessem num colégio do século XIX.</p> <p>Carnoy, se refere aos professores como simples transmissores de teorias pedagógicas, salientando que um bom professor precisa conhecer e dominar o conteúdo de sua matéria para torná-la interessante aos alunos. Os professores brasileiros, precisam ser inspecionados e prestar contas de seu trabalho, pois ninguém sabe o que eles estão ensinando em sala de aula.</p> <p>Para o educador Carnoy, a boa notícia é que os brasileiros comecem a colocar a educação entre suas prioridades, mesmo que isso, seja com algum atraso em relação aos países desenvolvidos. O Brasil precisa investir mais no ensino superior, faculdade pública, para se firmar como uma potência no cenário mundial, embora seja necessário um pensar sobre a cobrança de mensalidade, para aqueles que realmente podem pagar por elas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta o nome completo do autor; o título do texto original foi mencionado acima do texto resumido, contrariando as normas de apresentação de um resumo escolar e/ou acadêmico. 2. Menciona a questão discutida e detectou parcialmente o ponto de vista defendido pelo autor; alguns argumentos e algumas sugestões importantes à constituição do resumo foram omitidos. 3. O resumo é compreensível em si. 4. O resumo está parcialmente adequado ao leitor ao qual se destina, já que a maioria das informações prioritárias não foi detectada, demonstrando dificuldades na compreensão e na seleção das informações presentes no texto original. Há boa organização estrutural das informações e estas foram mencionadas no resumo, respeitando a sequência presente no texto original. 5. O resumo está parcialmente adequado ao seu objetivo, uma vez que a redatora não acrescentou a maioria das informações relevantes. Todavia, eliminou informações externas ao texto original e retirou grande parte das informações desnecessárias. Há alguns trechos no resumo que são cópias do texto original, mas a redatora fez menção ao seu autor. 6. A seleção lexical está adequada ao gênero em estudo. 7. Em raros momentos do resumo, estabeleceu as relações lógico-semânticas presentes no texto original. Além disso, há emprego esporádico de articuladores textuais e, por vez, uso inadequado como o do articulador embora. 8. Retomou o autor do texto original em alguns momentos do resumo, por meio do sobrenome, do pronome ele e da palavra Educador. Procurou traduzir as ações, empregando alguns verbos como observou, salientando. 9.1 As frases estão bem estruturadas sintática e semanticamente. 9.2 O texto se manteve redigido em quatro parágrafos. 10. Quanto aos aspectos relativos à norma língua, o resumo não apresenta problemas que comprometam a sua compreensão.

Entendemos que não é possível a construção dos diversos sentidos que emergem dos diferentes gêneros acadêmicos e a aprendizagem destes sem que as ações relacionadas ao seu ensino estejam permeadas por uma concepção de

linguagem dialógica. Entendemos que é na dialogicidade e na interação que o texto que se constitui. Assim sendo, podemos constatar que a segunda versão do resumo de Violeta está mais próxima do que denominamos resumo acadêmico.

Com base na guia de autoavaliação, observamos que na primeira versão a aluna apresentou apenas três itens satisfatórios (itens 3, 6, e 10), enquanto na reescrita, cinco itens foram atendidos satisfatoriamente (itens 3, 6, 8, 9.1 e 10). Também nos chama atenção que, dos cinco itens entendidos como insatisfatórios, na primeira versão, somente um item permaneceu como insatisfatório na reescrita.

Apesar de a segunda versão do resumo não contemplar a maioria dos itens da guia de forma satisfatória, podemos perceber, com base na comparação com a reescrita, que a aluna revelou evolução tanto no que se refere à qualidade de sua escrita quanto ao domínio do gênero resumo: dos cinco itens insatisfatórios e três satisfatórios presentes na primeira versão, passou a um insatisfatório e cinco parcialmente satisfatórios na reescrita. Entre as alterações significativas observadas nos textos de Violeta, destacamos a apresentação do texto original e de seu autor, bem como sua retomada em vários momentos da reescrita. Vale ressaltar que, apesar de não apresentar o domínio esperado do gênero que lhe foi solicitado, há indícios de esforço, por parte da acadêmica, para adequar seu texto às características desse gênero.

Ao ler o resumo de Violeta, o leitor perceberá claramente que as ideias expressas são uma paráfrase do texto original. Outra melhoria importante presente na reescrita da aluna é a atribuição de ações ao autor do texto resumido. Entretanto, o texto produzido permite inferir a dificuldade de Violeta para compreender e selecionar as informações relevantes que compõem o texto original.

A aluna, ao ser questionada, na entrevista, sobre sua atuação como aluna-escritora após participar da intervenção, disse: “eu acho que melhorei pouco. Eu faltei, eu faltei muito às aulas. Eu faltei à aula que tu explicaste como se faz resumo”. A seguir, acrescentou: “eu ainda tenho muita dificuldade de fazer conexão, de coesão, de trazer aquele assunto lá de cima e colocar ali”. No questionário, também aplicado após a intervenção, Violeta classificou seu desempenho na produção de textos escritos como *regular*, revelando que tem consciência de que ainda não domina, de forma satisfatória, alguns dos elementos da textualidade e a

estrutura do gênero em foco. Podemos constatar que na reescrita de seu resumo houve emprego esporádico, quando não inadequado, de articuladores textuais para estabelecer as relações que selecionou como prioritárias do texto original, ratificando suas verbalizações.

Embora a estudante tenha empregado de forma inadequada a conjunção *no entanto*, ao final do segundo parágrafo, esse emprego parece revelar um esforço da acadêmica para fazer uso dos elementos coesivos, permitindo-nos inferir que houve tomada de consciência sobre a importância de tais elementos para a construção da textualidade.

A fala da acadêmica sinaliza que seu conhecimento sobre a escrita ainda não está sedimentado, não madureceu, está “em broto”, ou seja, está na sua ZDP (VYGOTSKI, 1982a), de forma pouco desenvolvida. Também vale destacar que o fato de Violeta ter sido a única estudante da turma que não redigiu o resumo em um único parágrafo esteja relacionado à falta de assiduidade às aulas⁴⁰, já que várias orientações nesse sentido foram apresentadas à turma.

Para nós, a aprendizagem da escrita requer exercícios sistemáticos de prática de textos, de revisão e de reescrita para que os estudantes aprendam a pensar sobre suas escritas e isso parece ter faltado à acadêmica.

Compreendemos que aprender a redigir textos qualificados é um processo longo e hercúleo (FIAD, 2010; KOCH e ELIAS, 2010) e foi exatamente esse processo que, a nosso ver, Violeta não percorreu, em virtude de suas ausências às aulas. Situação essa que parece ter sido uma das razões que limitou a melhoria de sua escrita e sua aprendizagem do gênero resumo.

Parece-nos que faltaram à Violeta modelos referenciais, disponibilizados pelos professores durante o ensino da escrita em sua escolarização, para que fossem imitados por ela (VYGOTSKI, 2000) de modo a qualificar sua escrita. Igualmente, esses modelos, apresentados durante a intervenção, pareceram ter sido pouco efetivos, pela sua exposição insuficiente a eles.

⁴⁰ A acadêmica faltou a três encontros dos treze que ministramos.

Magnólia – Reescrita	Análise com base na guia de autoavaliação
<p>No texto retrato de sala de aula, o pesquisador Americano Martin Carnoy fala sobre sua pesquisa, feita no Brasil. Onde ele aponta algumas razões para o mau ensino no país. Seus estudos foram realizados em dez escolas públicas, onde ele traça um apurado cenário da educação brasileira. Para o professor Carnoy, o ensino, no Brasil, não é levado a sério nem pelo Governo, nem pelos professores. A visão do Americano é de que a educação brasileira é pouco valorizada, tanto pelos profissionais docentes, quanto pelos alunos. Ele ressalta que para o Brasil realmente se firmar como uma grande potência mundial tem que investir mais nas universidades. Instituições essas que deveriam cobrar pelo ensino de quem tivesse condições de pagá-lo. Com isso, o orçamento das mesmas aumentaria. Em razão desse aumento os professores teriam salários bem mais atrativos? e chamaria para o ensino profissionais de nível mais alto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menciona o nome completo do autor e o título do texto original. 2. Apresenta a questão discutida no texto original; não detectou corretamente o ponto de vista defendido pelo autor. Não mencionou grande parte dos argumentos e das sugestões presentes no texto original. 3. O resumo é compreensível por si. 4. O resumo está parcialmente adequado, pois não contém grande parte das informações necessárias a sua constituição, revelando, por parte da estudante, dificuldade de compreensão e seleção das informações mais relevantes, conforme exemplo; Para o professor Carnoy, o ensino, no Brasil, não é levado a sério nem pelo Governo, nem pelos professores. A visão do Americano é de que a educação brasileira é pouco valorizada, tanto pelos profissionais docentes, quanto pelos alunos. As informações mencionadas no resumo respeitaram a mesma ordem do texto original e apresentam boa organização sintático-semântica. 5. Está parcialmente adequado ao objetivo a que se propõe, já que o redator além de não ter selecionado, por completo, as informações prioritárias, apresentou algumas desnecessárias, por exemplo, Com isso, o orçamento das mesmas aumentaria. Não há trechos copiados do texto original 6. A escolha lexical está adequada. 7. Emprego esporádico de articuladores discursivo-argumentativos para estabelecer as relações entre as ideias expressas no texto original. 8. Retoma o autor de diferentes formas: sobrenome, pronome, americano, elipses e atribuiu-lhe algumas ações, mediante ao emprego de alguns aos verbos, como fala, aponta, ressalta. 9.1 Parágrafo constituído por várias frases, que na sua maioria, estão bem estruturadas. 9.2 O texto está redigido em um único parágrafo 10. O texto não apresenta desvios gramaticais que comprometam sua inteligibilidade.

O resultado da análise da reescrita do texto de Magnólia causou-nos surpresas. Na primeira versão de seu resumo, havia somente dois itens insatisfatórios (itens 7 e 9.2) e seis considerados satisfatórios (itens 1, 3, 6, 8, 9.1 e 10). Vale destacar que um dos itens mais negligenciados pelas acadêmicas foi a retomada do autor do texto original e de suas ações, aspectos contemplados por Magnólia, na primeira versão de seu resumo. Portanto,

geramos expectativas de melhora em relação à reescrita de seu texto. Entretanto, podemos observar que, na reescrita, sete itens foram atendidos de forma satisfatória, em comparação aos seis apresentados na primeira versão; vale dizer que na reescrita de Magnólia nenhum item foi considerado insatisfatório. Quanto às melhorias presentes na reescrita da acadêmica, destacamos a apresentação do gênero em estudo em um único parágrafo, conforme orienta a ABNT. Cabe ressaltar também que essa acadêmica, como Violeta, faltou bastante às aulas (três dos treze⁴¹ encontros). Magnólia justificou sua ausência, ao contrário de Violeta, que não explicitou as razões pelas quais havia faltado aos encontros da disciplina. Julgamos por bem comentar que a mãe de Magnólia estava enferma e esse fato, além das faltas, pode ter prejudicado seu desempenho, pois a estudante costumava chegar atrasada ou sair mais cedo, além de se afastar, para falar ao telefone, seguidamente, durante as aulas. Afora isso, mostrava-se interessada e participava bastante.

Magnólia, ao ser questionada acerca de sua atuação como aluna-escritora, comentou:

Eu melhorei a escrita bastante. Eu não emendava muito bem os textos e eu não me aprofundava, ficava muito vago. Agora, boto o essencial; leio o texto e tiro o essencial; fazer ele mais compacto, mais claro depois de tua aula; botar o que realmente faz falta num texto; necessita um texto. [...]. Na hora da correção sim, na hora da correção eu sinto que melhorei bastante, na hora que eu faço a correção, a minha correção (Magnólia - Entrevista pós-intervenção) [grifos nossos].

Analisando o resumo reescrito de Magnólia, não podemos concordar plenamente com suas verbalizações. Ela exteriorizou que não estabelecia, adequadamente, a coesão textual e que seus textos eram “vagos”. Com essa verbalização, concordamos. Também mencionou que, após a intervenção, aprendeu “a botar o que realmente faz falta num texto”. Todavia, isso não foi o que observamos na reescrita de seu resumo, já que há emprego esporádico de articuladores textuais e, por vezes, tal emprego foi inadequado. No questionário aplicado após a intervenção, a acadêmica expressou que considerava *boa* sua

⁴¹ Cabe destacar que, de acordo com o período em que foi ministrada a intervenção, de 16/3/2012 a 22/6/2012, totalizaram 14 encontros, mas efetivamente foram realizados treze, pois um deles não ocorreu em virtude de ter sido decretado feriado na instituição em que se realizava a intervenção pedagógica.

atuação na produção de textos escritos e a aprendizagem que realizou. Verbalizou: “[t]ive a noção de resumo e de tentar pensar melhor e reler o texto que estou escrevendo”. Tais constatações permitem-nos inferir que a estudante não realizou a tomada de consciência sobre os problemas existentes na primeira versão de seu texto. Parece-nos também que, ao afirmar “boto o essencial; leio o texto e tiro o essencial; fazer ele mais compacto, mais claro depois de tua aula; botar o que realmente faz falta num texto”, não compreendeu, adequadamente, o processo de selecionar as informações mais significativas presentes em um texto, já que suprimiu informações importantes à constituição do resumo expressas na primeira versão.

A fala de Magnólia permite-nos inferir que o conhecimento sobre o emprego dos elementos da textualidade, bem como o processo de sumarização e de organização do gênero em estudo estavam em fase de desenvolvimento inicial, em sua ZDP (VYGOTSKI, 1982a), pois sua escrita ainda continha lacunas e a proposta de resolução que apresentou, para tais problemas, ainda estava incompleta. Possivelmente a pouca participação de Magnólia no processo colaborativo instaurado na sala de aula, mediado pela professora, contribuiu para que não apresentasse uma evolução na sua escrita de acordo com o esperado. Situação semelhante, provavelmente, tenha ocorrido com Violeta.

Magnólia, durante a entrevista realizada após o término da intervenção, relatou alguns aspectos relacionados à sua história de letramento, na educação básica, que julgamos importante apresentar:

No segundo ano do ensino médio eu tive uma ótima professora, que ela deu os passos para fazer uma dissertação, né?, que eu, na realidade, nem sabia o que significava dissertação, a palavra dissertação. Ela me deu uma tirinha no primeiro dia de aula, a professora de língua portuguesa; ela deu para todos, né?. Ela deu aquela tirinha e ela queria nos avaliar no primeiro dia de aula; nos deu uma folha em branco e mandou fazer, a partir daquela tirinha, uma dissertação. Eu fui a única que não fiz nada; eu não sabia nem o que era para fazer e aí quando ela me olhava, eu olhava para ela. Eu disse que não sabia o que era uma dissertação; aí ela falou na aula, assim né? Para todos que eu não sabia, se mais alguém não sabia o que era uma dissertação e a maioria até sabia o que era, mas não sabia fazer; e a partir daí, ela começou a dar os passos básicos, a partir dali eu comecei a esclarecer um

pouco mais [...].(Magnólia - Entrevista pós-intervenção) [grifos nossos].

As verbalizações de Magnólia vêm ao encontro dos estudos de Riolf e Igreja (2010) sobre as limitações do ensino do texto dissertativo no ensino médio. A história de letramento de Magnólia, construída na educação básica, corrobora a preocupação das autoras, já que a acadêmica só foi reconhecer o texto dissertativo e aprender sua organização estrutural no segundo ano do ensino médio.

Margarida – Reescrita	Análise com base na guia de autoavaliação
<p>Martin Carnoy Dr. em Economia e Mantenedor de um centro de pesquisa em educação nos Estados Unidos em entrevista à editora Monica apresentou o atual cenário da educação no Brasil. O especialista aponta a má qualificação dos professores como um problema para a educação. Diante disso, explica que é necessário que as universidades estejam atentas à formação que disponibilizam à seus alunos. Segundo ele, “um bom professor de matemática ou de línguas é aquele que domina o conteúdo de sua matéria e consegue passá-lo adiante de maneira atraente aos alunos”. Entretanto, no cenário brasileiro é diferente pois todo professor deve ser um bom teórico que muitas vezes defende sua teoria sem saber como funciona esta na vida real. Carnoy afirma que “falta um olhar mais científico e apurado sobre o que diz respeito à sala de aula”. Assim é preciso colocar a educação como prioridade. Ele define que a universidade é o primeiro passo, ou seja, a busca por uma boa qualificação. Porém apenas isto é pouco, é preciso melhorar as condições da carreira para que esta consiga atrair mentes brilhantes. O entrevistado dá ainda outras sugestões de como melhorar a educação brasileira através</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta dados no que se refere ao nome e sobrenome do autor, mas não mencionou o título do texto original. 2. Menciona parcialmente a questão discutida; detectou o ponto de vista e parte das informações prioritárias presentes no texto original. 3. O texto é compreensível por si. 4. O resumo está parcialmente adequado ao leitor ao qual se destina, porque, além de não conter a maioria das informações relevantes, estas apresentam alguns problemas de organização estrutural: Porém apenas isto é pouco, é preciso melhorar as condições da carreira para que esta consiga atrair mentes brilhantes. As informações do resumo estão mencionadas na mesma ordem do texto original. 5. O resumo cumpre parcialmente objetivo a que se destina, porque, além de não conter a maioria das informações prioritárias, apresenta opiniões da redatora, conforme exemplo: apenas isto é pouco. Também ainda persistem algumas informações desnecessárias: O entrevistado dá ainda outras sugestões de como melhorar a educação brasileira através de exemplos de outros países. 6. A seleção lexical está adequada ao gênero em estudo. 7. Emprega articuladores textuais discursivo-argumentativos para estabelecer as relações lógico-semânticas de acordo com o texto original: assim, porém, mas. 8. Retoma de diferentes maneiras o autor do texto original: especialista, pesquisador, sobrenome do autor, pronome ele, entrevistado, retomadas por elipses. Há emprego de diferentes verbos que indicam as ações do autor do texto original: entende, defende, cita. 9.1 A maioria das frases está bem estruturada sintática e semanticamente. 9.2 O texto está redigido em um único parágrafo.

de exemplos de outros países. Mas acima de tudo afirma que é preciso priorizar a educação.	10. O resumo não apresenta problemas ortográficos e gramaticais que comprometam sua inteligibilidade.
--	--

Comparando a primeira versão do resumo da estudante com sua reescrita, percebemos que houve um avanço significativo, tanto no que se refere ao domínio do gênero em questão quanto na qualidade de sua escrita, embora não tenha mencionado o título do texto original nem detectado, de forma completa, as informações que compõem o item 2 da guia de autoavaliação na reescrita de seu texto. Quanto às melhorias presentes na reescrita da acadêmica, podemos destacar a apresentação e a retomada do autor do texto original, bem como a atribuição, a ele, de ações ao longo do resumo. Situação essa que consideramos fundamental na redação de um resumo, já que é necessário deixar claro ao leitor que as informações resumidas não pertencem ao redator, mas ao autor do texto original. Também merece destaque a adequação lexical presente na reescrita da estudante, uma vez que a precisão vocabular é um aspecto de extrema importância na elaboração de um resumo, pois, sem ela, não é possível expressar adequadamente as ideias apresentadas no texto original.

Como podemos constatar, na primeira versão de seu resumo, Margarida apresentou somente dois itens satisfatórios (itens 3 e 10) enquanto que, na reescrita, havia sete itens satisfatórios (itens 3, 6, 7, 8, 9.1, 9.2 e 10). Na primeira versão, quatro itens foram considerados insatisfatórios (itens 4, 5 e 9.1 e 9.2); já na análise da segunda versão, nenhum item da guia de autoavaliação foi considerado insatisfatório. Esse avanço da estudante parece indicar que ela assumiu uma postura de sujeito de sua aprendizagem. Pelas melhorias que sua reescrita apresentou, parece-nos que a acadêmica não redigiu seu texto apenas para cumprir uma tarefa, conforme verbalização apresentada na categoria um deste estudo, mas o escreveu e o reescreveu para atingir uma meta, ou seja, a melhoria de sua escrita.

Fiad (2010, p.5) defende que “escrever não é apenas uma questão de saberes linguísticos, mas também de desejo, de projeto e de negociações” e a reescrita do texto de Margarida parece corroborar as ideias da autora sobre a importância primordial do desejo e do projeto para a escrita e não apenas dos saberes linguísticos. A estudante mostrou-se comprometida com a realização das atividades propostas durante a intervenção e esse fato parece ter sido de grande valia para o desenvolvimento das suas habilidades de escrita.

Ao ser questionada acerca das aprendizagens que realizou durante a intervenção, Margarida expressou o seguinte, no questionário 2: “a aprendizagem sobre a estrutura do texto, a importância de usarmos elementos coesivos, a função da coerência, os verbos indicados para cada tipo de ideia a ser transmitida, enfim vários foram os aprendizados”. Analisando a reescrita da aluna, observamos que houve a tomada de consciência e o desenvolvimento de controle sobre os aspectos mencionados pela acadêmica, já que procurou empregar elementos coesivos em sua reescrita, verbos para nomear as ações realizadas pelo autor do texto original.

A estudante classificou sua atuação na produção de textos escritos como *boa* e explicou que está mais atenta a aspectos que antes passavam despercebidos: “tamanho das orações, por exemplo,” (questionário 2). Nesse sentido, também podemos perceber a tomada de consciência e o desenvolvimento do controle da estudante acerca da estruturação de suas frases. Na primeira versão do resumo, as frases estavam excessivamente longas e confusas; já na reescrita, grande parte delas estavam bem estruturadas sintática e semanticamente.

As verbalizações de Margarida e a análise de seus textos mostram seu avanço tanto na qualidade de sua produção escrita quanto no domínio do gênero em estudo.

Para nós, a melhora significativa que Margarida revelou na segunda versão de seu texto, provavelmente, esteja relacionada à relação dialógica (BAKHTIN, 2006; WELLS, 2001) estabelecida entre professor, educando e seu texto escrito. Outro fator que entendemos ter sido importante para a qualificação da escrita de Margarida foi ideia de imitação, proposta por (VYGOTSKI, 2000). Parece plausível considerar que a acadêmica desenvolveu aprendizagens acerca do controle sobre os elementos que constituem a textualização do texto escrito e do gênero textual em foco, imitando os exemplos apresentados pela professora – não de maneira mecânica, como cópia, mas de forma criativa, internalizando esses exemplos e os transformando em seus, a partir de suas reflexões e sancionando a afirmação de Vygotski (2000, p.332) de que a “aprendizagem é possível onde é possível a imitação”.

Rosa – Reescrita	Análise com base na guia de autoavaliação
<p>Um retrato da sala de aula.</p> <p>O americano Carnoy em uma entrevista analisa que no Brasil, as aulas continuam a ser ministradas como eram no século XIX. Uma vez que, os alunos passam uma hora copiando a lição da lousa ao invés de serem desafiados. Segundo, o entrevistado, a falha do Brasil encontra-se principalmente na forma em que conceitua um bom professor. Pois um bom professor além de dominar o conteúdo a ser trabalhado tem que transmitir de forma atraente ao aluno. Outro aspecto, analisado pelo entrevistado é o fato da carreira docente não ser promissora, deixando de atrair profissionais brilhante para a área. Contudo, ele se felicita ao saber que o Brasil começou a dar importância a educação (mesmo que tardiamente) e elenca dois pontos para ajudar a solucionar essa questão. A primeira proposta é impulsionar e fazer o professor prestar conta de suas ações em sala de aula, já que não se tem controle do que ele faz em sala de aula por não existir um padrão e muito menos uma excelência acadêmica. A segunda proposta, consiste em cobrar uma mensalidade das famílias abastada para a manutenção da universidade pública como ocorre em países com bom ensino superior. Dessa forma, aumentaria os orçamentos, atraindo professores com níveis mais alto e o Brasil começaria a se nivelar por cima.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresenta somente o sobrenome do autor. O título, como na primeira versão, foi colocado acima do texto resumido. 2. Não menciona explicitamente a questão discutida nem o ponto de vista presentes no texto original. Não mencionou a maioria das informações presentes no texto original. 3. O texto é compreensível por si. 4. O resumo está parcialmente adequado ao leitor ao qual se destina, porque, além de não apresentar grande parte das informações necessária a sua constituição, algumas delas não foram mencionadas na mesma ordem do texto original. Somando-se a isso, algumas ideias ainda apresentam problemas de interpretação equivocada: [...] cobrar uma mensalidade das famílias abastada para a manutenção da universidade pública [...] e de ordem estrutural: Segundo, o entrevistado, a falha do Brasil encontra-se principalmente na forma em que conceitua um bom professor. Pois um bom professor além de dominar o conteúdo a ser trabalhado tem que transmitir de forma atraente ao aluno. 5. O resumo está parcialmente adequado ao seu objetivo, pois ainda há nele informações desnecessárias, conforme exemplo: os alunos passam uma hora copiando a lição da lousa ao invés de serem desafiados. 6. A escolha lexical está parcialmente adequada ao gênero em estudo, porque, além de persistir no resumo o emprego inadequado do verbo felicita, há também emprego do termo famílias abastadas. 7. Há emprego de articuladores discursivo-argumentativos para estabelecer relações presentes no texto original, como outro aspecto, primeiro, segundo, dessa forma, entre outros. 8. O redator retoma, de diferentes maneiras, o autor do texto original: entrevistado, pronome ele, estudioso, entrevistado, retomadas por elipses. Há emprego de diferentes verbos que indicam as ações do autor do texto original: analisa, elenca, entre outros. 9.1 A maioria das frases apresenta boa organização sintático-semântica. 9.2 O texto está redigido em um único parágrafo. 10. O resumo não apresenta problemas gramaticais que comprometam sua inteligibilidade.

Analisando a reescrita de Rosa, com base nos itens que compuseram a guia de autoavaliação, percebemos que a segunda versão de seu resumo apresenta melhorias, mas em menor grau do que o desejado, pois seu resumo

revela problemas de compreensão e seleção das informações mencionadas no texto original e problemas relativos à organização estrutural e linguística do gênero em questão. Todavia, a segunda versão está qualitativamente melhor. Na primeira versão, havia somente dois itens satisfatórios (itens 2 e 10) e quatro insatisfatórios (itens 4, 5, 9.1 e 9.2). Já na reescrita, cinco itens foram atendidos de forma satisfatória e nenhum de maneira insatisfatória, de acordo com a guia de autoavaliação. Entre as melhorias apresentadas na reescrita, podemos enfatizar a retomada do autor do texto original, o emprego de verbos para designar suas ações e o uso de articuladores textuais para estabelecer as relações entre as informações que apresentou como prioritárias no resumo. Vale destacar que a organização sintático-semântica das frases que constituíram esta segunda versão revela, em sua maioria, bom nível de estruturação, apesar de algumas frases ainda estarem fragmentadas. Embora alguns problemas ainda persistam na segunda versão do texto de Rosa, esta versão se aproxima mais do que esperamos de um resumo redigido por um universitário.

Na entrevista pós-intervenção, Rosa parece revelar tomada de consciência sobre conhecimentos necessários à produção de textos escritos e expressou, no questionário 2, que considerava boa sua atuação como aluna-escritora, porque se sentia em condições de realizar uma análise mais crítica a respeito do que escreve. No entanto, notamos que parte desse conhecimento cuja importância, para a redação de um texto, conseguiu perceber, não foi aplicado na reescrita de seu resumo. Essa situação confirma que esse conhecimento se encontra ainda em desenvolvimento inicial na ZDP da estudante.

As ideias de Vygotski (1998) a respeito da importância de o professor direcionar as atividades de ensino para aquilo que o estudante ainda não domina, mas está em vias de dominar (ZDP), se aplicam não somente a Rosa, mas também às demais estudantes que participaram deste estudo, pois nenhuma delas pareceu dominar totalmente a escrita do gênero trabalhado, embora tivessem evoluído em seus conhecimentos sobre o assunto, conforme mostra a tabela 2.

Apresentamos, a seguir, a tabela 2 que ilustra os resultados das análises da reescrita dos cinco textos resumidos pelas acadêmicas.

Tabela 2: Apresentação geral das análises referente à reescrita do resumo produzido pelas estudantes universitárias

Estudantes	Item 1 Dados (título e autor)			Item 2 Informações prioritárias			Item 3 Compreensível em si		Item 4 Adequação ao leitor			Item 5 Adequação ao objetivo					
	Todos	Alguns	Nenhum	Sim	Algumas	Não	Sim	Não	Sim	Parcial	Não	Sim	Parcial	Não			
Hortência		x		x			X		X			x					
Violeta		x			x		X			x			x				
Magnólia	x				x		X			x			x				
Margarida		x			x		X			x			x				
Rosa		x			x		X			x			x				
Total	1	4	Zero	1	4	Zero	5	Zero	1	4	Zero	1	4	Zero			
	Item 6 Seleção lexical adequada			Item 7 Relações entre as ideias do texto original e resumo			Item 8 Retomadas do autor e de suas ações			Item 9 9.1 Organização sintático-semântica das frases adequada			9.2 Resumo redigido em único parágrafo		Item 10 Problemas de norma culta que comprometam a inteligibilidade do resumo		
	Sim	Parcial	Não	Sim	Poucas	Não	Sim	Raras	Não	Sim	Várias	Não	Sim	Não	Sim	Alguns	Não
Hortência	x			x			x			x			x				x
Violeta	x				x		x			x				X			x
Magnólia	x				x		x			x			x				x
Margarida	x			x			x			x			x				x
Rosa		x		x			x				X		x				x
Total	4	1	Zero	3	2	Zero	5	Zero	Zero	4	1	Zero	4	1	Zero	Zero	5

Analisando a tabela 2, percebemos melhorias significativas na reescrita do resumo de quatro do total de cinco estudantes que participaram da intervenção pedagógica. Na primeira versão, dos onze itens que compuseram a guia de autoavaliação, cinco não foram atendidos de forma satisfatória pelas estudantes, enquanto, na reescrita, somente um dos onze itens não foi respeitado satisfatoriamente: o subitem dois do item nove: resumo redigido em único parágrafo. Vale destacar que esse item não foi respeitado pela acadêmica Violeta, sendo esta a acadêmica que faltou a aula em que explicamos a apresentação e a organização do gênero resumo, conforme já fizemos menção ao longo deste texto.

Comparando o desempenho geral das estudantes na reescrita do resumo, constatamos que houve um crescimento significativo do grupo nos itens 4, 5, 6, 7, 8, 9.1 e 9.2. Os itens 4, 5 e 9.2 estão relacionados à organização do gênero resumo; os itens 6, 7 e 8 à textualização e o item 9.1 à organização da microestrutura textual. Observamos que elas apresentaram pouco crescimento nos itens 1 e 2, relativos à organização do gênero em foco. Vale mencionar que as acadêmicas não apresentaram problemas nos itens 3 e 10 relativos à organização geral do resumo e à microestrutura textual, respectivamente.

Verificando os resultados oriundos das comparações da primeira versão com a reescrita, constatamos que as acadêmicas apresentaram avanço semelhante nos três aspectos integrantes da guia de autoavaliação: aspectos relativos à organização do gênero resumo (representados pelos itens 1, 2, 3, 4, 5 e 9.2); à textualização (itens 6, 7 e 8) e à microestrutura textual (itens 9.1 e 10). No entanto, percebemos que houve uma dificuldade maior por parte das alunas nos itens 1 e 2 da guia de autoavaliação. Talvez essa situação tenha ocorrido, porque as estudantes ainda não dominavam, por completo, o gênero em foco. O item 2 exigia das acadêmicas habilidades de compreensão, de seleção e de sumarização. Apesar de considerarmos o texto disponibilizado para atividade de resumir, um texto de fácil interpretação, notamos que algumas encontraram dificuldade para aplicar tais habilidades. A seleção exige que o redator seja capaz de escolher as informações relevantes e eliminar as irrelevantes; já a sumarização exige primeiramente a compreensão do texto original, para, a seguir, identificar a ideia principal e as secundárias. Portanto, ambas estratégias estão diretamente ligadas à compreensão do texto original. Notamos, ao trabalharmos no grande grupo, fragmentos textuais,

extraídos da primeira versão dos resumos, que algumas estudantes apresentaram dificuldades para compreender o texto original, bem como selecionar e sumarizar as informações nele contidas.

Ao explicar os problemas de compreensão, Bakhtin (2006, p.137) defende que “a compreensão é uma forma de *diálogo*. [...] é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” e que “ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” [*grifos do autor*]. Acreditamos que foi esse processo de diálogo com o texto que faltou às estudantes, pois entendemos que a compreensão ativa e responsiva de que nos fala Bakhtin (2006) exige o emprego de determinadas estratégias cognitivas para que se possa realizar uma análise crítica do conteúdo do texto que servirá de base para a produção do resumo. Porém, sabemos, por meio de nossa atuação profissional, que não raro os acadêmicos apresentam dificuldades para lidar com a leitura crítica de um texto, já que, essas práticas de leitura, muitas vezes, também não fazem parte da história de letramento desses sujeitos.

Refletindo sobre as reescritas das cinco futuras professoras – que, provavelmente, estarão envolvidas em atividades de formação de alunos leitores e produtores de textos – e tomando como base o pensamento de Vygotski (2000) – para quem a mediação é considerada vital para a aprendizagem e para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do sujeito – indagamo-nos: Será que essas acadêmicas já se questionaram se sabem, efetivamente, compreender e produzir um texto para ensinar seus alunos a ler e a redigir diferentes gêneros textuais? Será possível atuar como mediadora na formação de uma habilidade em outrem sem antes tê-la desenvolvido em si mesma? Geraldi, Benites e Fichtner (2006, p.23) defendem a tese de que, “para aprender é preciso ensinar. E, ao mesmo tempo, quem ensina tem que ter a capacidade de aprender. O processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo [...]”.

Compreendemos que escrever um texto é uma atividade trabalhosa que exige prática e dedicação por parte de quem escreve e por parte de quem ensina. Fiad (2010, p.5) comenta que o reconhecimento da escrita como um trabalho permitiu que a reescrita fosse entendida “como um objetivo (aprender a escrever é aprender a reescrever) e instrumento de ensino, de intervenção”. As ideias de Koch e Elias (2010, p.36) também reafirmam a posição de escrita como trabalho.

As autoras explicam que

[a] escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Assim, de acordo com as autoras, a escrita de um texto exige do escritor uma série de conhecimentos, como o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, também denominado de conhecimento enciclopédico, o conhecimento de texto, sua organização e sua apresentação que o indivíduo armazenou no decorrer de sua existência. Todo esse arcabouço de conhecimentos, do qual o escritor tem de dar conta no momento que redige um texto, torna a escrita um trabalho.

As palavras de Geraldi, Fichtner, Benites (2006, p.137) apregoam nossas inquietações sobre os problemas do ensino, em especial, do ensino relacionado à escrita de textos.

Em todas as sociedades modernas a escola representa a instituição que mais cresce, aumenta e expande em todas as áreas da vida social. Na escola, nossas crianças passam o tempo mais produtivo e criativo de sua vida. Geralmente entram com esperança, com criatividade, com fantasia, com vontade de aprender, mas saem desiludidos, defraudados, empobrecidos. Saem “afortunados” possuidores de habilidades, competências e conhecimentos que na maioria das vezes não têm relação com a sua vida e com a sociedade na qual devem viver e trabalhar.

Embora as segundas versões dos textos ainda apresentem problemas, entendemos que as acadêmicas desenvolveram a capacidade de controle sobre vários problemas que suas escritas apresentavam, até porque, para nós, o desenvolvimento do controle acerca dos elementos que constituem o texto escrito é uma aprendizagem constante e não resultado de um único momento, conforme já afirmamos em outro momento deste texto.

Podemos comparar o desenvolvimento do controle na escrita com a abordagem de texto como processo: é interagindo com nosso texto e com o texto de outras pessoas; refletindo sobre a nossa escrita e sobre a escrita dos outros que

vamos adquirindo controle sobre nossa própria escrita, qualificando nossos textos. É por intermédio de uma relação dialógica, em termos bakhtinianos, com o texto que a aprendizagem do controle se desenvolve. Compreendemos o controle acerca da produção de textos escritos de acordo com as ideias desse autor: “as relações evoluem [...], depois a comunicação e a interação verbais evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua” (BAKHTIN, 2006, p.129). Assim, também entendemos o controle sobre a escrita: ele está em constante desenvolvimento, mediante relações sociais que estabelecemos com os contextos de escrita, constituindo-se em uma aprendizagem permanente.

Para nós, o desenvolvimento do controle sobre nossas ações é tão social quanto a tomada de consciência, na concepção vigotskiana e bakhtiniana. Também entendemos que a mediação do professor e dos conceitos científicos sobre a temática, a revisão e a reescrita são fundamentais para o desenvolvimento do controle. Calkins (2002, p.305) corrobora nossa posição ao explicar que

[...] as estratégias de revisão que são feitas de forma concreta, sistemática e monótona, mais tarde tornam-se internalizadas e quase intuitivas, assim também, as operações de aprendizado podem ser internalizadas. [...], não é só estimular os estudantes para que pensem, mas também ensinarmos-lhes hábitos de pensamento. [...] ao fazerem estas operações na escrita, os estudantes adquirem uma quantidade extra de consciência e de controle sobre seus pensamentos.

Assim, entendemos que a tomada de consciência e a capacidade de controle caminham juntas para a qualificação da escrita, no entanto, pensamos que somente a tomada de consciência não propicia o desenvolvimento do controle. Por outro lado, se o sujeito não tomar consciência de seus problemas de escrita o controle de tais problemas não ocorrerá.

Defendemos que o trabalho do professor na ZDP do estudante contribui tanto para a tomada de consciência dos problemas que seus textos apresentam quanto para o desenvolvimento do controle de tais problemas. Segundo Vygotski (1998, p.75), o professor deve atuar na ZDP para promover o desenvolvimento real de seu aluno. Nesse sentido, esclarece que

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]. b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...]. c) A

transformação de um processo interpessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

As declarações de Vygotski (1998) corroboram a importância, para o professor, do conhecimento do conceito de ZDP, a fim de que, durante seu trabalho de instrução, perceba os processos evolutivos em formação e não somente aqueles que já estão amadurecidos nos estudantes. Wells (2001, p.320) argumenta que a ZDP “se cria na interação entre o estudante e os co-participantes em uma atividade, incluindo os instrumentos disponíveis e as práticas selecionadas”, e depende tanto da natureza e da qualidade dessa interação como do limite superior da capacidade do estudante.

Para nós, a fim de que haja o desenvolvimento da capacidade de controle do estudante sobre os problemas que seus textos apresentam, primeiramente, eles precisam estar conscientes da existência desses problemas e, a seguir, terem acesso a orientações adequadas para resolvê-los. Nesse sentido, Vygotski (1982, p.249) esclarece que “só se pode tomar consciência do que se tem”, isso quer dizer que o sujeito “não poderá dominar funções que não estão presentes”. Sforni (2004, p.82) explica que “[e]nquanto o sujeito realiza algo, mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento, não tem domínio sobre ele. Daí porque colocar os alunos na resolução de tarefas escolares não é suficiente para garantir qualidade à aprendizagem”. A autora esclarece que “[e]star consciente [...] significa que a atividade do sujeito está voltada para a própria atividade psíquica, e, estando consciente, pode atuar sobre ela de forma deliberada, enfim pode ter domínio sobre ela”.

Entendemos que um processo que contribui para que o aluno aprimore sua escrita é a imitação, no sentido proposto por Vygotski (2000). Segundo o autor, a imitação não é um processo mecânico de transferência de informações de um sujeito para outro, conforme já fizemos referência em outro momento deste estudo, pois para imitar “é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei” (p.328). Dessa forma, pela imitação, o sujeito aprende, tomando emprestado, dos outros com quem interage, modelos de referência. A imitação implica em colaboração e em conjunto a pessoa “se torna mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se mais forte ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve [...]” (p.328).

Portanto, de acordo com nossa compreensão acerca do ensino e da aprendizagem de textos escritos, a imitação desempenha função extremamente relevante, já que o aluno, em geral, necessita de modelos para dar conta das diversas especificidades que compõem os diferentes gêneros, em especial os escritos, que circulam em variados contexto sociais. Parece-nos que o conceito de imitação, proposto por Vygotski (2000), corrobora nossas ideias sobre a importância das atividades sistemáticas e orientadas para o desenvolvimento do controle na produção de textos escritos.

Conclusão da categoria: A fim de ilustrarmos, de forma mais clara, o desempenho de cada estudante, apresentamos abaixo uma tabela que sintetiza esse desempenho na redação da primeira versão do gênero resumo e de sua reescrita. Reagrupamos os itens da guia em satisfatórios, parcialmente satisfatórios e insatisfatórios a fim de facilitar o processo de análise.

Tabela 3: Síntese do desempenho das acadêmicas na escrita e reescrita do resumo

Desempenho na escrita e reescrita do resumo								
Estudantes	Primeira versão				Reescrita			
	Itens			Total	Itens			Total
	Satisfatórios	Parcialmente satisfatórios	Insatisfatórios		Satisfatórios	Parcialmente satisfatórios	Insatisfatórios	
Hortência	4	6	1	11	10	1	Zero	11
Violeta	3	3	5	11	5	5	1	11
Magnólia	6	3	2	11	7	4	Zero	11
Margarida	2	5	4	11	7	4	Zero	11
Rosa	2	5	4	11	6	5	Zero	11
total	17	22	16	55	42	12	1	55

Observando a tabela 3 podemos verificar, como já foi mencionado, que todas as estudantes evoluíram em suas escritas, desenvolvendo controle acerca de suas produções textuais. De acordo com os itens satisfatórios, podemos destacar que a estudante Hortência foi a que mais evoluiu em sua produção escrita, já que na primeira versão apresentou somente quatro itens satisfatórios e na reescrita, dez itens foram atendidos satisfatoriamente. Outra estudante que também revelou evolução em sua escrita, merecendo nossa atenção, é Margarida. Na primeira versão do gênero resumo, apresentou somente dois itens satisfatórios e quatro

insatisfatórios, enquanto na reescrita havia sete itens atendidos de maneira satisfatória e nenhum item insatisfatório. Somente Violeta não eliminou um item insatisfatório. Cabe chamar atenção que essa estudante foi, também, a que apresentou o maior número de itens insatisfatórios na primeira versão do resumo. Consideramos igualmente relevante destacar o desempenho de Magnólia: ele foi aquém do esperado, conforme já fizemos alusão no momento da análise de sua reescrita: conforme ilustra a tabela 2, o avanço dessa acadêmica foi pouco significativo em relação à primeira versão do gênero resumo.

Refletindo sobre os resultados revelados na primeira e na segunda versão dos resumos redigidos pelas acadêmicas, concordamos com Ramires (2007) ao afirmar que os acadêmicos, em sua maioria, se esforçam para vencer as limitações que apresentam nas atividades de leitura e produção de textos e que não podemos dizer que todo esse quadro se apresenta dessa forma por vontade deles, pois estão relacionadas às suas histórias de letramento. Entendemos que o baixo desempenho nas atividades de interpretação e produção de textos, especialmente dos estudantes universitários, está pautado pelas exigências que se apresentam como elementos completamente estranhos para aqueles que não se familiarizaram no decorrer de seu processo de escolarização com os diversos gêneros textuais que são exigidos na esfera acadêmica, conforme já fizemos menção. Todavia, quando nesses mesmos espaços são oferecidos momentos para o desenvolvimento da qualificação da escrita e de tais gêneros, muitos estudantes se mostram interessados em qualificar seus textos e conseguem avançar significativamente na melhoria de seus escritos como foi, por exemplo, o caso de Margarida e Hortência.

Os resultados apresentados nesta categoria reafirmam o pensamento vygotskiano de que é de fundamental importância a possibilidade de alteração do desempenho de um indivíduo por intermédio da interferência de outro, principalmente no processo de aprendizagem do texto escrito. Vygotski (1998) destaca que a constituição dos sujeitos, de seus aprendizados, bem como de seus processos de pensamento (processos intrapsicológicos), ocorrem mediados por meio das relações que os indivíduos estabelecem com outras pessoas (processos intrapsicológicos). Nesse sentido, Damiani (2008; 2009) enfatiza que não só as atividades colaborativas propiciam inúmeros benefícios

para os sujeitos de que delas participam, mas também que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagens individualizadas.

O desempenho das estudantes na reescrita do gênero resumo parece confirmar as ideias de Vygotski (1995c) ao defender que o domínio da conduta é sempre um ato mediado, especialmente pelos signos, em especial a palavra, que proporciona uma nova orientação ou uma reestruturação da conduta. Entendemos que os momentos de interação e reflexão, mediados por atividades de discussão para a realização de revisões e de reescritas, propiciaram às estudantes a reestruturação da conduta, ou seja, o desenvolvimento do controle sobre suas produções escritas.

Para Wells (2001), educadores e educandos compreendem temas de interesses individuais e sociais por meio de ação, reflexão e construção do conhecimento, isto é, de forma dialógica. Concordamos com o autor que é por meio de ações dialógicas que os alunos são incentivados a pensar e a construir seu próprio conhecimento. Defendemos que o ensino, em especial o da produção de textos escritos, mediado pela dialogicidade proporciona ao indivíduo uma ampla gama de conhecimentos que, provavelmente, só poderão ser construídos na interação.

Portanto, os resultados aqui apresentados nos permitem reafirmar a importância da mediação do professor nas atividades de produção de textos escritos de seus estudantes, por meio de atividades de revisão e de reescrita organizadas e desenvolvidas sistematicamente, pois, como afirma Camps (2007), nossos estudantes universitários recebem pouca ajuda no processo de escrever e ler para aprender. A diversidade de práticas sociais implicadas na produção de um texto escrito tem como consequência a diversidade de gêneros discursivos escritos. Assim, o conhecimento que os seres humanos possuem acerca dos gêneros está relacionado com a participação nas atividades discursivas que desenvolvem em sua vida diária. “É um saber situado que integra forma e conteúdo” (CAMPS, 2007, p.9), que necessita de um ensino específico para que os acadêmicos tenham condições de desenvolverem o controle sobre suas produções escritas.

- **Categoria 3:** A produção de textos escritos e o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, além da tomada de consciência e da capacidade de controle relativos à escrita.
- **Objetivo:** Verificar se ocorreu o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores mediante as atividades de escrita que implementamos durante a intervenção pedagógica.

A categoria três foi organizada a partir dos seguintes dados: os provenientes das questões 1 e 4 do questionário 2 e os das entrevistas semiestruturadas realizadas após a intervenção.

Para iniciarmos a discutir a categoria três, partimos de algumas verbalizações expressas pelas estudantes nas entrevistas. Três das cinco estudantes explicitaram que desenvolveram a atenção arbitrária ao responderem a pergunta **Como tu te vês como aluna-escritora depois da nossa disciplina?**, são elas: Rosa, Margarida e Violeta.

Rosa, ao comentar seu desempenho na produção de textos escritos depois da intervenção, exteriorizou: “comecei a **prestar mais atenção** nos detalhes, **que antes não prestava**” [*grifos nossos*]. Ao comentar as mudanças que percebeu em seu comportamento, Rosa indica que houve o desenvolvimento da atenção arbitrária em relação a aspectos que envolvem a produção de textos escritos, a partir da intervenção que implementamos.

Margarida foi outra acadêmica que, ao ser questionada acerca de sua atuação como aluna-escritora, explicitou que passou a “[t]er **mais atenção na hora de escrita**” [*grifos nossos*]. Isso ocorreu também com Violeta que mencionou, em diversos momentos de sua fala, o desenvolvimento da atenção arbitrária, ao participar da intervenção que realizamos. “**Eu presto mais atenção. [...] Eu presto mais atenção nos parágrafos, nas repetições das palavras** É uma coisa que **eu presto atenção hoje**” (Violeta) [*grifos nossos*].

Podemos interpretar que Hortência, ao participar da entrevista pós-intervenção, revelou que houve o desenvolvimento de outra função psicológica superior, conforme ilustra sua verbalização: “Penso que **hoje eu consigo sintetizar melhor um texto**” (Hortência) [*grifos nossos*]. O processo de síntese envolve a seleção de informações e a seleção implica atenção. Portanto, para desenvolver a

habilidade de sintetizar um texto, entendemos que primeiramente é necessário desenvolver a atenção arbitrária. Luria (1979, p.1) explica que essa função psicológica superior desempenha uma função seletiva no desenvolvimento de atividades realizadas pelo sujeito, esclarecendo que, por meio da atenção, é possível “[...] a seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente [...]”. Segundo o autor, a atenção desempenha a função seletiva de uma ação consciente, manifestando-se por meio dos processos motores e de pensamento.

Luria (1979) defendeu que não seria possível realizar nenhuma atividade caso não houvesse a seletividade promovida pela atenção, já que a quantidade de informação, com a qual uma pessoa teria que lidar, seria demasiadamente grande e desorganizada. Portanto, parece-nos que a atenção é uma função psicológica superior indispensável para que o sujeito possa sintetizar um texto, porque ela permite ao redator selecionar as informações que lhe são necessárias e ignorar as que não têm relevância para a atividade que deseja realizar. Assim, entendemos que antes de o redator desenvolver a capacidade de síntese, precisa desenvolver a atenção arbitrária.

Vygotski (1995e) argumentou que a atenção involuntária não é capaz de organizar o comportamento do sujeito, porque não consegue despertar seu interesse por algo, por muito tempo. Tanto Vygotski (1995e) como Luria (1979) defendem que caso não existisse a atenção voluntária, não seria possível, em longo prazo, desenvolver uma forma estável de comportamento, porque a cada novo estímulo recebido pelo sujeito, seria necessário reorganizar sua conduta. Destacam também que quando o indivíduo está inserido em um contexto que exige o desempenho de tarefas organizadas, há a necessidade da existência de formas mais estáveis de atenção, no caso a atenção arbitrária. Vale destacar que, de acordo Vygotski (1998), nenhuma das formas superiores de conduta, até mesmo a atenção voluntária, surge rapidamente e de forma acabada; todas trazem consigo uma longa história evolutiva e estão em constante desenvolvimento.

Julgamos relevante destacar que Vygotski (1995a), ao fazer referência às funções psicológicas superiores, explicou que elas não foram limitadas, nem determinadas com precisão pela psicologia tradicional. Com base nos comentários do autor e em nosso entendimento acerca do que significa função psicológica

superior, podemos considerar a capacidade de síntese com uma função psicológica superior.

Para Vygotski (1995e), a origem das mudanças que ocorrem no ser humano está vinculada às interações que estabelece com o meio do qual faz parte. Assim, argumenta que as funções psíquicas superiores, entre as quais a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, o pensamento verbal, entre outras, são resultado do desenvolvimento histórico e social do sujeito. Para o autor, o processo de desenvolvimento humano, conforme já fizemos menção em outro momento deste estudo, é um processo dialético, mediado por processos externos e coletivos até chegar aos processos internos.

Entendemos que nessa interação, o signo, em especial a palavra, desempenha um papel essencial: primeiramente exerce a uma função comunicativa e, a seguir, passa a desempenhar uma função que permite o controle da conduta, uma vez que a palavra é tanto direcionada para fora (LURIA, 1986), quanto para o interior da pessoa, sendo um meio para dominar a própria conduta e/ou a conduta de outrem, já que “permite ao homem sair dos limites das percepção imediata [*sic*], *propiciando o salto do sensível ao racional* que constitui a característica essencial da consciência humana” (LURIA, 1986, p.42) [*grifos do autor*].

No processo de produção de textos escritos, entendemos que a falta ou insuficiência de atenção voluntária, por parte do estudante, no momento da redação, da revisão e da reescrita de seu texto, pode interferir substancialmente no resultado da produção escrita. Para nós, a presença da atenção arbitrária, no momento da escrita, permite ao redator gerenciar os prováveis equívocos que poderia vir a cometer em seu texto, caso estivesse desprovido dessa função psicológica superior. Para Luria (1979), a atenção é responsável por fazer a regulação e o controle da atividade desempenhada pelo sujeito, constituindo-se, assim, um dos aspectos mais importantes das ações conscientes realizadas pelos seres humanos. Portanto, compreendemos que a atenção arbitrária é uma função psicológica fundamental para que o estudante desempenhe suas atividades educativas com êxito. Todavia, para tal, como defende Sforni (2004, p.41), faz-se necessário que o ensino seja organizado de maneira que “as funções cognitivas esperadas sejam deliberadamente realizadas pelo professor e pelo grupo, ou seja, em plano intersíquico, até que, aos poucos, sejam desenvolvidas em cada indivíduo, no

plano intrapsíquico”. Destacamos, dessa forma, a importância da educação e do ensino como estímulos-meios externos que irão propiciar o desenvolvimento da atenção arbitrária.

Para Vygotski (1995d), o processo de desenvolvimento da atenção é um processo contínuo e de natureza social. Ao discorrer sobre o domínio da atenção, o autor esclarece que a história do desenvolvimento da atenção do ser humano correspondente à história do desenvolvimento de sua conduta organizada. Esse autor explica que é uma história que tem início desde o momento em que o sujeito nasce. Vygotski explica que, como os animais, nascemos com uma capacidade de atenção que ele denominou de atenção primária ou involuntária, um processo puramente orgânico “de crescimento, maturação e desenvolvimento dos aparatos nervosos e das funções da criança” (1995e, p.214). Segundo o autor, o processo de maturação da atenção não se interrompe ao longo da infância, nem mesmo na vida adulta. No decorrer do desenvolvimento dessa função psicológica, tal processo passa a ser dirigido por fatores socioculturais, ocasionando, de acordo com as palavras do autor, o desenvolvimento cultural da atenção. Vygotski (1995e, p.214) conceituou esse desenvolvimento cultural como “evolução e mudança dos próprios procedimentos da tendência e do funcionamento da atenção, o domínio dos procedimentos e sua submissão ao poder do homem”. Portanto, podemos perceber que o desenvolvimento da atenção voluntária é tanto cultural quanto social. A atenção voluntária, em síntese, “é um processo de atenção mediada” (VYGOTSKI, 1995e, p.223), dependente das leis gerais do desenvolvimento cultural e das formas superiores de conduta e resultante de suas trocas e reestruturação, influenciadas por estímulos-meios externos. Assim, podemos considerar a linguagem como um estímulo-meio para regular as formas superiores de conduta, especialmente a atenção arbitrária. Portanto, segundo Luria (1986, p.33), “da palavra nasce não só a duplicação do mundo, mas também a ação voluntária, que o homem não seria capaz de cumprir se carecesse da linguagem”.

As acadêmicas, ao relatarem que, depois da intervenção, prestam mais atenção a seus textos, ratificam as ideias de Vygotski (1995e) sobre a importância da mediação no desenvolvimento da atenção arbitrária. Para o autor, o domínio da conduta é um processo mediado que se desenvolve mediante certos estímulos

auxiliares, destacando a importância dos signos nesse processo de mediação, especialmente a linguagem verbal.

Nesse sentido, Vygotski (1999, p.68) explica que a “característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle”. Assim, entendemos que o sujeito desempenha uma função interativa no desenvolvimento de sua atenção arbitrária, pois não é passivo, regulado somente por estímulos externos, nem ativo, regulado apenas por forças internas, mas é um sujeito que interage ao receber um estímulo externo, ocorrendo o processo de internalização das funções psicológicas superiores, especialmente, o desenvolvimento da atenção arbitrária (VYGOTSKI, 1999).

Conclusão da Categoria: Com base nas verbalizações que ilustraram esta categoria e mediante a análise realizada na primeira versão e na reescrita do gênero resumo, a qual constituiu a segunda categoria deste estudo, podemos inferir que a intervenção pedagógica que implementamos propiciou o desenvolvimento de funções psicológicas superiores às estudantes que dela participaram, principalmente da atenção, que foi a função que elas próprias verbalizaram que tomaram consciência de que desenvolveram.

Vygotski (1997f) para explicar o domínio do próprio comportamento, utiliza o exemplo das relações entre mãe e filho pequeno. Segundo o autor, a mãe dirige a atenção do filho para algo e ele segue suas orientações, assumindo, mais tarde, a direção da própria atenção, passando a desempenhar, em relação a si, o papel que antes havia sido exercido pela mãe. O autor complementa seu exemplo, esclarecendo que “um indivíduo ordena e o outro cumpre. O indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre” (1997f, p.77). Ao desenvolvermos as atividades de produção de textos, com base na perspectiva processual de texto, propiciando às acadêmicas atividades de revisão orientadas e sistemáticas de seus escritos, entendemos que lhes possibilitamos o direcionamento de sua atenção para os problemas que seus escritos apresentavam. Procedendo dessa forma, é provável que tenhamos promovido oportunidades para que desenvolvessem, entre outros aspectos importantes à constituição do texto escrito, a atenção arbitrária. De acordo com as orientações vygotkianas o desenvolvimento da atenção arbitrária é um ato mediado, uma vez que “durante o processo de desenvolvimento psicológico, surge,

por conseguinte, a fusão de determinadas funções, que no princípio, estavam em duas pessoas”, sendo os signos “meios de comunicação, meios de influências sobre os demais, [...], um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social” (VYGOTSKI, 1997f, p.77).

Os signos e os processos interpsicológicos foram, portanto, de acordo com nosso entendimento, fundamentais para o desenvolvimento da atenção arbitrária das estudantes, possibilitando o controle do seu próprio comportamento relativo à produção textual. A educação não apenas intervém em alguns processos de desenvolvimento mas também reestrutura as funções do comportamento em toda a sua estrutura (VYGOTSKI, 1997e).

Antes de iniciar a intervenção, tínhamos como hipótese que as estudantes iriam desenvolver as seguintes funções psicológicas superiores: reflexão, planejamento, análise e síntese, já que essas eram as que estavam mais envolvidas na produção de resumos. Como já foi discutido, (Vygotski, 1995a) as funções psicológicas superiores são inúmeras e interligadas e, portanto, somente podem ser separadas artificialmente, para fins de estudo. Assim, podemos pensar que o desenvolvimento da atenção, que foi a função mais percebida em seu desenvolvimento pelas acadêmicas, tenha afetado também as outras funções. Além disso, o fato de terem ocorrido melhoras na qualidade dos resumos produzidos pelas estudantes, permite inferir que aquelas funções necessárias à produção desse gênero textual tenham sido exercitadas e, conseqüentemente, também evoluído.

3.2 Achados relativos à avaliação da intervenção

A elaboração desta categoria teve como base a entrevista semiestruturada e as questões 2, 3 e 5 do questionário 2.

- **Categoria 4:** Avaliação dos procedimentos relativos à organização e ao desenvolvimento da intervenção pedagógica.
- **Objetivo:** Examinar quais procedimentos foram considerados importantes pelas acadêmicas para o aprimoramento de suas produções escritas.

Esta categoria foi elaborada tomando como base as respostas apresentadas pelas estudantes nas questões 2, 3 e 5 do questionário 2 e nas falas oriundas das entrevistas semiestruturadas. Tanto no questionário 2, como durante as entrevistas, as cinco estudantes expressaram que haviam realizado várias aprendizagens relativas à produção de textos escritos, ao participarem da intervenção pedagógica. A pergunta que serviu de base para as verbalizações que serão apresentadas a seguir foi a seguinte: ***Gostaria que tu mencionasses, com base em nossas aulas, o que contribuiu para a melhoria da tua escrita?***

Iniciamos esta categoria, mencionando algumas verbalizações das estudantes, após a intervenção pedagógica, tendo como referência o questionamento anteriormente descrito e as respostas apresentadas no questionário 2.

A retomada das explicações até que fosse entendido, a disponibilidade da professora em nos ouvir, a clareza das explicações e o uso de exemplos para enriquecer as explicações. A reescrita dos textos e o material fornecido. (Margarida- Questionário 2) [*grifos nossos*].

O que me ajudou a melhorar a minha escrita foi trabalhar em aula com você. A compreensão, a criação de um novo texto, a melhoria de um texto que estava sendo trabalhado por outros alunos. (Hortência - Entrevista pós-intervenção)

Com certeza o material oferecido pela professora e seu modo simples de explicá-lo, com clareza (Magnólia - questionário 2) [*grifos nossos*].

Material com vastos exemplos e a prática de escrever textos (Rosa - Questionário 2) [*grifos nossos*].

Poder analisar, poder reler. (Rosa - Entrevista pós-intervenção) [*grifos nossos*].

A prática, a busca de melhorar o texto, resumir o texto, os slides. A prática, a atenção particular em sala de aula que todos podemos vivenciar - acompanhamento (Hortência - Questionário 2)

O conteúdo dado pela professora e a explicação da mesma. Reescrever textos (Violeta - Questionário 2) [*grifos nossos*].

Analisando as verbalizações das estudantes, percebemos que consideraram importante para a melhoria de suas produções escritas o papel desempenhado pela professora-pesquisadora no sentido de “ouvi-las”, das explicações claras acerca dos elementos que constituem o texto escrito, bem como as orientações sobre o gênero em estudo, por exemplo. Vale ressaltar que a prática de redigir, de reescrever e a atenção individual também foram mencionadas pelas

acadêmicas, em vários momentos de suas verbalizações, como aspectos que contribuíram para melhoria de seus textos. Outro fator que destacaram como importante para o bom desempenho em suas produções escritas foi o material que lhes foi oferecido no decorrer da intervenção. Esse aspecto foi bastante presente nas verbalizações das estudantes.

As alunas, ao mencionar o “modo simples”, a “clareza” da professora-pesquisadora ao explicar o material e o uso de exemplos, reportam-nos a uma situação, ocorrida em um dos encontros da intervenção pedagógica. Ao iniciarmos a explicação sobre a coesão textual, percebemos que algumas acadêmicas não estavam familiarizadas, nem com a função que a coesão desempenha no texto, nem com o significado da palavra coesão. Percebendo tal dificuldade, questionamos o grupo sobre o que entendiam ao ouvir a palavra coesão, independente da função que ela venha a desempenhar em um texto; as estudantes olharam-nos, sem mencionar uma palavra sequer. Somente ao questionarmos novamente o grupo por meio da seguinte frase: “O que é uma turma coesa?” que o silêncio da sala foi quebrado. Algumas alunas começaram a expressar o que entendiam pela palavra coesão, dando prosseguimento às atividades que havíamos nos proposto a desenvolver.

Entendemos que as verbalizações das acadêmicas confirmam a importância de o professor trabalhar voltado aos conhecimentos e habilidades que se encontram na ZDP, tanto individual como coletiva. Também ratificam o papel mediador que o professor desempenha na melhoria da produção escrita de seus estudantes e confirmam a relevância de serem desenvolvidas atividades que propiciem aos alunos-escritores pensar e refletir sobre o que escrevem. Os registros orais e escritos das cinco estudantes deixam transparecer a premissa vygotskiana de que a mediação e os processos interpsicológicos influenciam, significativamente, no desenvolvimento do sujeito, principalmente quando os afetam de maneira positiva. Como afirma Vygotski (2009, p.481) “[a] compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva”.

Margarida, ao registrar que a “disponibilidade da professora em nos ouvir” foi um dos aspectos que contribuiu com sua aprendizagem durante a intervenção pedagógica vem ao encontro das ideias de Lillis (1999; 2001). A autora defende que

não é suficiente oportunizar aos estudantes atividades que, supostamente, possam propiciar a eles o aperfeiçoamento das competências linguísticas e capacidades discursivas escritas, necessárias à redação de textos coerentes e adequados às situações comunicativas presentes na universidade. Para que os acadêmicos possam adquirir domínio dos recursos linguístico-discursivos proporcionados pela própria língua, de forma a conduzi-los à construção de efeitos de sentido adequados às diversas circunstâncias nas quais são convocados a agir por meio da linguagem, eles precisam ter voz. O estudante necessita ter contato com o professor a fim de negociar e renegociar as especificidades da tarefa solicitada pelo professor; explicitar suas dúvidas e explorar quais são as expectativas que os professores têm em relação a sua escrita (LILLIS, 1999; 2001). Esses momentos, tão necessários aos nossos estudantes, muitas vezes não são observados por parte de quem ensina.

Outro fator mencionado pelas acadêmicas que contribuiu para a melhoria de suas produções escritas foram as atividades de revisão e de reescrita dos textos que redigiam. Os depoimentos confirmam a importância de o professor abordar a escrita como uma atividade recursiva, bem como conceber o ato de escrever como um ato individual e coletivo. Individual no sentido de que o aluno-escritor tem de aprender a fazer as escolhas linguísticas e semânticas de acordo com o repertório de que dispõe e com suas intenções comunicativas; e coletivo, porque a escrita pressupõe, na maioria das vezes, uma reflexão conjunta com outros sujeitos aptos a intervir em nossas escritas a fim de melhorá-las. Concordamos com Russel (2009, p.241) ao defender que “a escrita não é uma habilidade generalizável que se aprende de uma vez por todas, mas uma conquista ou feito que pode ser desenvolvido, que requer muita prática” e que cabe ao professor “refletir sobre as habilidades que deseja auxiliar os alunos a desenvolver e explicitar-lhes os objetivos das atividades”. Portanto, para que o professor possa atingir tais objetivos, compreendemos que se faz necessário que o ensino da produção de textos escritos seja abordado como uma atividade processual, por meio de ações interativas e reflexivas, mediante a revisão e a reescrita oportunizando, assim, o “caminho de duas vias” entre os conceitos científicos e espontâneos preconizado por Vygotski (1982b).

Quanto aos aspectos negativos apresentados pelas estudantes, podemos mencionar o curto espaço de tempo em que foi desenvolvida a intervenção pedagógica: somente em um semestre e por meio de apenas treze encontros,

conforme mencionamos em outro momento deste estudo. As verbalizações de Rosa e Margarida espelham as verbalizações das demais estudantes.

O tempo e por consequência menos tempo para escrever (Rosa - Questionário 2).

Falta de tempo para trabalharmos outro tipo de texto (Margarida - Questionário).

Sabemos que a aprendizagem da escrita demanda tempo, além de esforço e dedicação por parte de quem aprende e de quem ensina. Tempo não só para aprender os elementos constituintes de um texto, bem como sua organização de acordo com o gênero a ser trabalhado. Portanto, concordamos com as acadêmicas ao mencionarem esse como um aspecto negativo presente na intervenção que realizamos.

O fato de as acadêmicas terem mencionado tal aspecto foi interpretado por nós como positivo, considerando três razões. Primeira, porque podemos inferir que tomaram consciência de que a aprendizagem da produção de textos escritos é um processo que exige tempo – percepção que julgamos de extrema importância para a formação das estudantes, futuras educadoras. Segunda, porque, provavelmente, esse mesmo tempo que hoje elas necessitam para melhorar suas produções escritas, seus futuros alunos também necessitarão. Assim, as futuras educadoras terão condições de compreender que seus estudantes, assim como elas, também necessitarão de tempo e orientações adequadas para qualificar os textos que escrevem. E por fim, o interesse. Ao apontarem a escassez do tempo, podemos pressupor que estavam revelando interesse na melhoria de suas produções escritas. Sabemos que, quando não há um interesse, uma motivação para aprender algo, raramente essa aprendizagem ocorre. Nesse sentido, Leontiev (1984) explica que toda e qualquer atividade está relacionada e é dirigida por um motivo; a necessidade cria o motivo. Assim, entendemos que as acadêmicas ao tomarem consciência da complexidade dos processos necessários à produção de um texto escrito, bem como dos problemas que seus textos apresentam, criaram motivos para superar suas limitações.

Conclusão da Categoria: Ao concluirmos esta categoria, podemos afirmar que estamos satisfeitas com os resultados nela apresentados. Os achados confirmam que o ensino do texto escrito necessita ser abordado mediante atividades

dialógicas; atividades que propiciem a reflexão e a discussão dos estudantes sobre o que escrevem; ratificam que eles precisam ser orientados nesse sentido, pois, conforme já afirmamos, os estudantes até detectam que seus escritos apresentam problemas, mas sozinhos demonstram dificuldades para encontrar soluções que resolvam tais problemas. Os achados desta categoria também ratificam que o professor de escrita tem uma função mediadora fundamental na qualificação dos textos de seus estudantes.

Portanto, podemos concluir ao chegar ao final desta categoria que a função mediadora do professor, a revisão e a reescrita foram apontados pelas acadêmicas como elementos que contribuíram para a melhoria de suas produções escritas.

Esperamos que tenham percebido que as mesmas situações que apontaram como importantes à melhoria de suas produções escritas serão, provavelmente, apontadas também por seus futuros alunos. Esperamos que percebam também que seus estudantes terão necessidade de tempo para aprender a redigir um texto que atenda às exigências do gênero solicitado a eles; que precisarão de momentos de orientação adequada e de interação com seus escritos e com outras pessoas, para adequá-los à situação comunicativa a que se destinam, bem como de conteúdos relativos à escrita. Estes, entretanto, não podem ser apresentados isoladamente, fora de situações de escrita real e interativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao término deste trabalho, julgamos por bem retomarmos o objetivo que o norteou. Nosso estudo teve como propósito avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento da tomada de consciência e da capacidade de controle da escrita e sobre o emprego de funções psicológicas superiores, relacionadas a essa atividade, em um grupo de estudantes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados encontrados permitem-nos concluir que a intervenção que planejamos e implementamos atingiu os objetivos estabelecidos, embora não desconhecamos que os textos redigidos pelas acadêmicas ainda necessitem de melhorias.

Para ratificarmos que nossa hipótese nesta pesquisa, tomamos como base os seguintes achados: a) as estudantes revelaram, explicitamente, seu processo de tomada de consciência sobre diversos aspectos que envolvem a redação do texto escrito; b) evidenciaram, por meio da escrita e da reescrita do gênero resumo, o desenvolvimento da capacidade de controle acerca de suas produções escritas e c) externaram o emprego e, o conseqüente, avanço de outras funções psicológicas superiores como atenção e síntese em relação à escrita embora ficasse implícito, também, o desenvolvimento de outras funções, como a reflexão, o planejamento e a análise, necessárias à produção de resumos.

Os achados de nosso estudo sugerem que a intervenção do professor na produção escrita do estudante é fundamental para a tomada de consciência e para o desenvolvimento do controle sobre tal produção. As acadêmicas expressaram em vários momentos que a *atenção individual*, a *atenção particular* dispensada por nós foi muito importante na qualificação de suas escritas, salientando a importância de serem positivamente afetadas pelo professor no processo pedagógico. Portanto, em nosso juízo, a atuação do educador, tendo como ferramenta mediadora, também os conteúdos da disciplina associada à revisão e à reescrita foram fatores determinantes para atingirmos o objetivo de nossa investigação. Os resultados de

nosso estudo reafirmam os pressupostos vygotskianos sobre a importância dos processos interpsicológicos relacionados aos conceitos científicos em jogo no processo pedagógico, da imitação e do trabalho na ZDP, mediados pela linguagem, na promoção do desenvolvimento mental do educando.

Quanto à tomada de consciência por parte das estudantes, constatamos que não houve somente em relação aos problemas que seus textos apresentavam, mas também sobre a abordagem processual do texto e outros elementos da textualidade, conforme já mencionamos. Compreendemos que a tomada de consciência sobre essa abordagem de texto representa uma contribuição fundamental da intervenção pedagógica que implementamos para a atuação profissional das participantes, futuras professoras, já que, provavelmente, irão implementar o ensino da produção de textos escritos. Tendo percebido a importância dessa abordagem processual, parece válido pensar que a adotarão em suas atividades pedagógicas.

Os resultados também indicam que as estudantes qualificaram suas escritas, embora ainda apresentem alguns problemas. Quanto a essa situação, não significa que nossa intervenção não tenha atingido seu objetivo. Efetivamente, realizamos treze encontros e, desse total, somente sete foram destinados à redação, à revisão e à reescrita de textos. Entendemos que, apesar de pouco espaço de tempo para tais atividades, as acadêmicas apresentaram melhoras significativas nos textos que analisamos, conforme podemos observar na apresentação da categoria 2, deste estudo.

Como já afirmamos em diversos momentos deste estudo, a melhoria da escrita é um processo constante. Para nós, tanto a tomada de consciência como o controle são gradativos e contínuos, porque entendemos a aprendizagem de produção de textos como processual. Analisando nosso próprio processo de escrita, observamos o quanto melhoramos nossos textos, o quanto tomamos consciência de aspectos dos quais não nos dávamos conta e passamos a percebê-los, após as intervenções realizadas pela orientadora deste estudo. Podemos dizer que temos um longo percurso de escrita, pois já redigimos uma dissertação, agora uma tese e mesmo assim ainda estamos aprimorando nossa produção escrita. O fato de ainda estarmos qualificando nossa escrita mostra que tanto a tomada de consciência quanto a capacidade de controle estão em constante processo de desenvolvimento.

Entendemos que esse processo que acabamos de descrever será contínuo se houver um movimento do inter para o intrapsicológico em relação aos problemas que o texto apresenta. Assim, podemos dizer que as acadêmicas, participantes deste estudo, “despertaram” para os problemas que seus escritos apresentam e que, no decorrer do percurso de escrita de cada uma, tanto a tomada de consciência quanto o controle poderão estar em desenvolvimento nos textos que produzirão no decorrer de sua formação.

Julgamos importante tecer alguns comentários sobre a guia de autoavaliação que implementamos neste estudo – importante conceito científico que atuou como auxiliar no processo de tomada de consciência sobre as características dos resumos. Parece-nos que as acadêmicas não atribuíram muita importância a essa guia. Ao realizarmos a entrevista pós-intervenção, mencionamos a relevância de consultarem esse instrumento para avaliarem suas escritas; explicamos que a guia era uma forma de direcionar a revisão e que nela constavam aspectos não só relacionados ao gênero resumo, mas também à textualidade, necessários à elaboração de outros textos. Algumas delas disseram não se lembrar da guia. Inclusive, uma expressou que não tinha conhecimento sobre a guia, comentário que nos deixou surpresas, quando não frustradas, porque entendemos a guia como um instrumento de grande valia para o estudante melhorar suas produções escritas, porque ela direciona o olhar do aluno durante a revisão. Julgamos esse direcionamento muito importante, porque, conforme já defendemos ao longo deste estudo, se a revisão e a reescrita não forem orientadas por conceitos científicos trabalhados interacionalmente pelo professor, na maioria das vezes, ficam centradas somente em aspectos superficiais do texto. O estudante necessita, portanto, saber o que olhar no seu texto.

Para nós, a guia é uma forma de intervenção indireta nos textos de nossos estudantes; uma alternativa para oferecermos a eles apoio para melhorarem suas produções escritas; uma maneira de trabalharmos na ZDP dos nossos alunos. Somando-se a isso, quando o aluno escreve e revisa seus textos, tomando como base a guia de avaliação, a primeira versão do texto, normalmente, chega ao professor qualitativamente melhor, facilitando, assim, a correção, já que esta, como a escrita, também é uma tarefa árdua. Entendemos a guia de autoavaliação como um recurso de que o aluno dispõe, além da intervenção do professor, para qualificar

seus textos e, conseqüentemente, ir desenvolvendo controle frente às suas dificuldades de elaboração textual. Todavia, os dados mostraram que, provavelmente, as acadêmicas, participantes desta investigação, não compreenderam a eficácia desse instrumento para a melhoria de suas produções escritas. Talvez isso tenha ocorrido pelas seguintes razões: o fato de a guia ter sido apresentada a elas somente no nono encontro; ter sido empregada apenas em duas atividades de revisão e de reescrita e, talvez, por não termos enfatizado seu uso a tal ponto de as alunas perceberem sua relevância, bem como sua contribuição para a melhoria de seus escritos.

Ao elaborar a guia de autoavaliação⁴² tomamos com base nossa experiência de ensino na educação básica⁴³ com a adoção da guia. Nesse contexto, os educandos não só usavam a guia como também atribuíam a ela um grande valor, no sentido de saber que aspectos da textualidade e do gênero em foco deveriam contemplar em suas produções, ou ainda, o que priorizar na revisão e na reescrita de seus textos. Talvez o fato de a guia ter sido tão importante para nossos alunos da educação básica, estivesse essa situação “cristalizada” em nós, que não ressaltamos, suficientemente, a importância do seu uso, embora estivéssemos no contexto acadêmico, onde esperamos que essa percepção ocorresse de forma mais intensa.

Nosso estudo revelou que, embora os textos produzidos pelas estudantes tenham apresentado melhorias, estão distantes dos que desejamos que sejam produzidos, especialmente, na esfera acadêmica. As alunas revelaram que conhecem pouco das regras de produção de textos que circulam nessa esfera, além de apresentarem vários problemas de desorganização global das informações em seus textos. Os textos aqui analisados estão mais próximos da prosa do escritor do que da prosa de leitor (FLOWER, 1981). Concordamos com Borba (2004, p.169) ao afirmar que

[...] mesmo que as universidades não consigam ainda dar conta de preparar seus alunos para a complexidade do mundo contemporâneo em todos os modos sociais e intelectuais requeridos, bem como prepará-los para

⁴² Vale destacar que a guia deve ser adaptada ao gênero textual e ao contexto em que será empregada.

⁴³ Estudantes da educação básica, pertencentes a uma escola particular, que tinha por objetivo principal preparar seus educandos para ingressarem na universidade. Além disso, eram estudantes que possuem uma condição socioeconômica privilegiada.

demandas específicas de suas esferas de atividades, uma das coisas que a universidade pode fazer é ajudar os alunos a aprenderem a aprender. Isto é, devem promover a ampliação da competência discursiva, que envolve habilidade de interpretar e avaliar criticamente uma larga variedade de textos orais e escritos.

Procuramos desenvolver nossa pesquisa, considerando o contexto o mais próximo possível de uma situação real de ensino sobre a produção de textos nas licenciaturas. Por meio dos resultados de nossa pesquisa, defendemos a ideia de que é possível, mesmo em um semestre, aprimorar as habilidades de escrita de nossos estudantes. Os achados mostraram que os alunos, ao perceberem que estamos dispostos a investir na melhoria de suas escritas, também se mostram interessados em vencer suas dificuldades, corroborando a necessidade de que os cursos, especialmente os de licenciatura, abram espaço em sua matriz curricular para o ensino da produção de textos, mesmo que seja ofertado em um único semestre.

Ao chegarmos ao final deste estudo, ao mesmo tempo em que estamos satisfeitos com os resultados obtidos por meio da intervenção que implementamos, estamos incomodados com as sérias dificuldades que grande parte dos futuros educadores ainda apresentam para redigir seus textos. Embora a turma como um todo se mostrasse bastante interessada e motivada para vencer suas dificuldades, elas ainda persistiram.

Defendemos que a universidade, além de considerar a história de letramento de seus estudantes, deve chamar para si a responsabilidade de sanar os sérios problemas de produção escrita que os alunos apresentam ao ingressar na academia, se deseja formar professores capazes de propiciar atividades a seus alunos, focalizando a escrita como prática social. Consideramos preocupante constatar acadêmicos que não são mais ingressantes, apresentarem problemas de escrita como os que observamos nas análises recentemente discutidas.

Para nós, o controle do sujeito em relação à sua produção escrita pode ser desenvolvido mediante trabalho voltado aos conhecimentos que se encontram na ZDP do aluno-escritor, pois entendemos que este, ao entrar na universidade, não raro, ainda não tem desenvolvidos, adequadamente, os conhecimentos necessários para redigir um texto escrito de boa qualidade. Vygotski (2000) defende que, por meio de interações realizadas em condições sociais de produção específica de

aprendizagem, como as que implementamos no decorrer da intervenção pedagógica realizada, os sujeitos desenvolvem os conhecimentos que ainda estão em vias de formação, ou seja, que estão em “brotos”, “em estado embrionário”, necessitando somente de uma ajuda externa para serem desenvolvidos. Portanto, defendemos que, se cada professor, em seu respectivo componente curricular, contribuir de alguma maneira com a melhoria da produção escrita de seus acadêmicos, provavelmente, eles sairão da universidade com uma expressão escrita bem melhor do que aquela que tinham ao ingressarem. Compartilhamos com as ideias de Guedes e Souza (2006) ao defenderem que a tarefa de ensinar a ler e a escrever é um compromisso de todos os profissionais da educação e não apenas do profissional de Letras, porque a reflexão sobre a produção do conhecimento se expressa por escrito.

Os achados deste estudo sugerem que, por meio da intervenção implementada, mesmo em um semestre, foi possível desenvolvermos a tomada de consciência e a capacidade de controle sobre a produção de textos, por meio de uma abordagem processual e interativa. Para nós, a tomada de consciência e a capacidade de controle sobre a escrita podem ser maximizadas por meio de práticas coletivas, mediadas pela linguagem, embora não esquecendo dos conteúdos gramaticais, que, sendo conceitos científicos, também promovem a tomada de consciência do aprendiz sobre o conteúdo a ser aprendido.

Conforme já explicitamos ao longo de nosso estudo, optamos por trabalhar somente com um gênero textual para realizarmos nossa intervenção, porque nosso objetivo principal era desenvolver a tomada de consciência sobre os problemas que os textos dos estudantes apresentavam e a capacidade de controle sobre os respectivos problemas. Entendemos que nossa opção pelo ensino de um só gênero no decorrer do semestre foi acertada, já que os a maioria dos acadêmicos apresentava grande dificuldade para produzir um texto cuja qualidade estivesse de acordo com o contexto em que se encontrava, além de desconhecimento da organização e apresentação do gênero resumo.

Para nós, o ensino da escrita deve ser desenvolvido por meio de gêneros textuais, já que estes, além de cumprir uma função social, muitas vezes, vêm ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes no decorrer de seus cursos, contribuindo com sua aprendizagem. Entretanto, compreendemos que, no contexto acadêmico, se o componente curricular de produção textual for ofertado em apenas

um semestre, como foi o caso de nossa pesquisa, o professor deve ter claro quais são os objetivos que deseja atingir em sua disciplina. Entendemos que trabalhar em um semestre variados gêneros textuais, bem como aprimorar a produção de escrita de estudantes com características semelhantes as dos participantes deste estudo, é bastante difícil. Normalmente, os alunos além de possuírem desconhecimento da estrutura e da funcionalidade dos diferentes gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica, também apresentam sérias dificuldades para redigir um texto claro, coeso e corente. Por isso, julgamos importante que o professor tenha claros seus objetivos na disciplina de produção de textos, a fim de atingi-los de forma satisfatória.

Compreendemos que um dos caminhos que as intuições educacionais devem “trilhar” para que seus estudantes aprimorem sua escrita é abordá-la como processo, propiciando a eles momentos de reflexão, revisão e reescrita de seus textos. Cabe ao professor “guiar” seu aluno para percepção dos possíveis desajustes presentes em seu texto, por meio de um movimento do inter para o intrapsicológico. Acreditamos que os processos interpsicológicos gerados por discussões acerca da qualidade da expressão das ideias e do conhecimento existente sobre a correção linguística dos textos produzidos na universidade, apresentam potencial para que os estudantes desenvolvam consciência acerca dos problemas de sua escrita e, posteriormente, adquiram condições de controle sobre tais problemas. Entendemos que a tomada de consciência e a capacidade de controle caminham juntas para a qualificação da escrita, no entanto, entendemos que somente a tomada de consciência não propicia o desenvolvimento do controle. Por outro lado, se o sujeito não tomar consciência de seus problemas, não busca alternativas para solucioná-los.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, ciência e profissão*, 26 (2), 2006.
- ALVES, C.V.P. *O processo de revisão textual na construção da textualidade através da focalização das máximas de Grice*. Pelotas: UCPEL, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, 2002.
- ALVES, C.V.P.; DAMIANI, M. F. *A textualidade e os sinais de pontuação no texto acadêmico*. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 9, 2010, Palhoça, SC. *Anais*. Palhoça, Ed. da Unisul, 2010. p.1-10.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ANDRADE, M.L.C.V.O. *Resenha*. São Paulo: Paulistana, 2006.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ASSIS, J. A. *Ensino/aprendizagem de resenhas no curso de Letras: negociação de saberes entre professores e professores em formação*. Trabalho apresentado no 14º InPLA. Simpósio Letramento e Posicionamento Identitário. São Paulo, abril de 2004.
- ASSIS, J. A. *A correção de textos acadêmicos no processo de formação de professores*. Comunicação apresentada no 53º Seminário do GEL, em julho de 2005, na Universidade Federal de São Carlos, no âmbito do Simpósio Práticas de Letramento II: da Educação Básica ao Ensino Superior, coordenado pela autora, 2005.
- ASSIS, J. A. *Gêneros textuais, tecnologia e textualização*. *Revista Scripta*. V. 6, N.1, Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.
- BAKHTIN, M. *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBIERI, M.R.G. *As produções textuais dos alunos de quarta série do ensino fundamental: o que revelam sobre a prática docente*. São Paulo: Unoeste, 2009, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste paulista, 2009.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

- BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse; cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOHN, H. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: BOHN, H.I.; SOUZA, O. (Org.). *Escrita e cidadania*. Florianópolis: insular, 2003.
- BORBA, V.R. *Gêneros textuais e produção de universitários. O resumo acadêmico*. Pernambuco: UFPE, 2003. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Pernambuco.
- BRANDÃO, L.M.L. *O resumo escolar: uma prática escritural do modo de apropriação do discurso de outrem*. São Paulo, USP, 2006. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa), Universidade de São Paulo.
- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAÚNA, R.C.A. *A construção de identidades profissionais de estudantes de pedagogia* (2009). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf>>.
- BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CALKINS, L.M. *A Arte de Ensinar a Escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- CAMARGO, M.J.P.; BRITO, L.P.M. *Vertentes do ensino de Português em cursos superiores*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 345-353, jul. 2011.
- CAMPS, A. Prólogo: comunicar em contextos científicos y académicos. In: CASTELLÓ, M. (Org.). *Escribir y comunicarse em contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007
- CASSANY, D. *Descrever o Escrever: como se aprende a escrever*. (Trad. por Osmar de Souza). Itajaí: Ed. Univali, 1999.
- CASSANY, D. Escritura, desarrollo humano y democracia. In: BOHN, H.I.; SOUZA, O. (Orgs.). *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003.
- CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petropolis, TJ: Vozes, 2008.
- CERQUEIRA, M. S. de. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. V. 49, N.1, p. 129:143, Campinas, Jan. / jun. 2010.

- COLE, M. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta para um novo tipo de metodologia genético-cultural. In WERTSCH, J. V.; DEL RÌO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- CUNHA, N. de B.; SANTOS, A. dos. Relação entre a compreensão de leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: reflexão e Crítica*, V.19, N.2. Porto Alegre, 2006.
- DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*. V. 31, p.213-230, 2008.
- DAMIANI, M.F. O trabalho colaborativo desde o ponto de vista da psicologia histórico-cultural. In: DAMIANI, M.F.; PORTO, T.M.E.; SCHLEMMER, E. *Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender*. Brasília: Líber Livros, 2009, p.19-24.
- DAMIANI, M.F. Diagnóstico da escrita acadêmica em uma turma de pedagogia. In: *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: UFMG, V.1. p. 1-12, 2010.
- DAMIANI, M.F. (et al.). Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, V.14, N.1, p. 455-478, jul/dez 2011.
- DAMIANI, M.F. Sobre pesquisas do tipo intervenção – painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: *XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas. Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Campinas: UNICAMP, p. 1-9.
- DAMIANI, (et al.). *Sobre pesquisas do tipo intervenção*. (no prelo, s.d).
- D'ANDREA, C.F.B.; RIBEIRO, A.E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas* (on line – Atemática), p. 64-75, 1/2010.
- DANIELS, H. O indivíduo e a organização. In. DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DANIELS, H. *Vygotsky e a pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- DELL'SOLA, R.L.P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY J.; DOLZ, J. B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado Letras, 2004.
- EMERSON, C. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

- ERICSSON, K.A. Protocol Analysis and Expert Thought: Concurrent Verbalizations of Thinking during Experts' Performance on Representative Tasks. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, p.223-241, 2006.
- FARACO, C. Apresentação. In: GUEDES, P.C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FEITOSA, E. Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica. São Paulo: UNICAMP, 2011. Dissertação (mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- FIAD, R.S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. **Eletrônico**, N. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.
- FIAD, R.S. *A pesquisa sobre a reescrita de textos*. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas (Ed.). SLG 14 – Práticas escritas na escola: letramento e representação, p.1-9, 2010.
- FIAD, R.S. Episódios de reescrita em textos infantis. *Estudos Linguísticos*: São Paulo, V.38, N.2, p. 9-18, 2009.
- FIAD, R.S.; BARROS, J.S. O papel da intercalação na reescrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V.3, N.1, p. 9-23, 2003.
- FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- FISCHER, A.; DIONÍZIO, M.L. A construção de Literacias/letramentos no ensino superior: um modelo para a análise de eventos de letramento em contexto acadêmico. IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares VIII Colóquio sobre questões curriculares 2, 3 e 4 de setembro de 2008 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.
- FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FLOWER, L. *Revising writer-based prose*. *Journal of basic writing*. V.3, p.62-74, 1981.
- FLOWER, L. (et al.). Detection, Diagnosis and Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, V.37, N.1, p.16-54. 1986.
- FLOWER, L.; HAYES, J. Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387, 1981.
- FONTANA, R.; CRUZ, M.N. da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- FREITAS, M.T. Discutindo sentidos das palavras intervenção na pesquisa de abordagem histórico cultural. In. FREITAS, M.T.; RAMOS, B.S. (Org.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologia em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- FREITAS, M.T. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V.30, N.1, p.109-138, 2004.
- FREITAS, M.T. *Vygotsky & Bakhtin*. Psicologia e Educação: Intertexto. São Paulo: Ática, 1999.

- FREITAS, M.T. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora Unicamp, 1997.
- FRISON, L.B.; MACHADO, R.F.; FUZER, C. Interlocução: ação mediadora na reescrita de textos. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. V.1. p.1-12.
- FUZA, A.F; MENEGASSI, R.J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, V.1, N.1, p.41–56, jan./jun. 2012.
- GARCEZ, L.H. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília – UNB, 2010.
- GASKELL, G.; BAUER, M.W. Para uma prestação de contas públicas: além da amostra da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Ed.). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J.W. Da sala de aula à construção externa da aula. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: De Paulo Editora Ltda, 2000.
- GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: CITELLI B.; GERALDI, J.W. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GERALDI, J.W.; BENITES M.; FICHTNER, B. *Transgressões convergentes*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- GRICE, H.P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J.L. (Ed.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, p.41- 58,1975.
- GUEDES, P.C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GUEDES, P.C.; SOUZA, J.M. leitura e escrita são tarefas da escola e não só do profesor de português. In: NEVES, C.B. (Org.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- GUEDES, P.C. *Da redação à Produção Textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HEINIG, O.L.M. Quando produzir textos faz sentido para educador e educandos. In: BOHN, H. I.; SOUZA, O. (Org.). *Escrita e cidadania*. Florianópolis: Insular, 2003.
- HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- JESUS, C.A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CITELLI B.; GERALDI, J.W. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JONES, C.; TURNER, J; STREET, B. (Org.). *Student's writing in the university*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- KATO, M. *O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2005.

- KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEM, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.
- KLEIMAN, A. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Scripta*, Belo Horizonte, V.13, N.24, p.17-30, 2009.
- KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I.G.V. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 2000.
- KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KONDER, L. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, 2008.
- KRAMER, S.; OSWALD, M.L. Leitura e escrita de professores em três escolas de formação. In: FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJR, 2002.
- LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LEA, M. R. Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing knowledge through texts and experience In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.
- LEA, M.R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, V.23, N.2, p.157-172, 1998.
- LEITE, M.Q. *Resumo*. São Paulo: Paulistana, 2006.
- LEONTIEV, A.N. *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago de México, 1984.
- LEONTIEV, A.N. Apêndices. Nota de apresentação da edição original em russo. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. Tomo I.
- LILIS, T.M. *Student writing: access, regulation, desire*. London and New York: Routledge; Taylor & Francis Group., 2001.
- LILIS, T.M. Student writing as “academic literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to desing. *Language and education*. V. 17, N.3, p. 192-207, 2003.
- LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, p.127-140, 1999.
- LORDELO, L.R. *A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski: uma reflexão epistemológica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.

- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LURIA, A.R.; YUDOVICH, F.I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LURIA, A.R. *Curso de Psicologia Geral (Volume III)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARIN, A.J.; GIOVANNI, L.M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, V.37, N.130, p.154, 2007.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte: ALAB/POSLIN. V.10, N.2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>>.
- MATENCIO, M.L.M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, V.6, N.11, p.25-32, 2002.
- MENEGASSI, R.J. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, V.22, N.1, p. 49-68, 2001.
- MILITÃO, J. A. *Retextualização de Textos Acadêmicos: aspectos cognitivos e culturais*. Minas Gerais: UFMG, 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais.
- MOLL, L.C. Introdução. In. MOLL, L.C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOLON, S.I. *Subjetividade do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MORAES, R. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. *Ciência & Educação*, V.9, N. 2, p.191-211, 2003.
- NOGUEIRA, S. H. *Da leitura poética à produção do gênero artigo acadêmico-científico: uma proposta para o ensino na educação superior*. São Paulo: USP, 2008. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa), Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA, M.B.; OLIVEIRA M.K. (Org.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

- OLIVEIRA, M.K. Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.
- OLIVEIRA, K.L.; SANTOS, A. *A Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, V.18, N.1, p.118-124, 2005.
- OLIVEIRA, K. L. *Discurso sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa: um estudo a partir de textos produzidos por acadêmicos do Curso de Letras*. Paraíba: UFPA, 2006. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa.
- OLIVEIRA, E. F. Diferentes expectativas acerca do ensino da prática de letramento da resenha. *Entreletras*. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – N.3 – 2011-2.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. *Um decálogo para ensinar a escrever*. *Cultura y Educación*, N.2, p.31-41, Trad. Roxane Rojo. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2011.
- POSSENTI, S. Sobre o ensino do português na escola. In: Geraldi, J.W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, V.21, N.71, p. 45-78, 2000.
- PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRESTES, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- RAMIRES, V. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. Veredas on line, 2007. *Atemática* – 1/2007, p. 66-79 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora.
- REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RIOLFI, C.R.; IGREJA, S.G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? *Educação e Pesquisa*: São Paulo, V.36, N.1, p.311-324, jan./abr. de 2010.
- RIBEIRO, A. L. *A Encenação Discursiva no Gênero Resumo Acadêmico*. Minas Gerais: UFMG, 2005. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Minas Gerais.
- ROCHA, G. *A Apropriação das Habilidades Textuais pela Criança*. Campinas: Papyrus, 1999.

- ROJO, R.H.R. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCN's: "ler melhor que estudar. In: FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJR, 2002.
- RUSSEL, D. Letramento Acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russel. *Revista Conjectura*. V.14, N.2, maio/ago. 2009. Entrevista concedida a Flávia et al.
- SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, V. 1, N.5, p.571-597, 2011.
- SANNINO, A, SUTTER, B. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, V.21, N.5, p.557-570, 2011.
- SANTOS, J. S. *Impactos do estudo da escrita produzidos nos textos de graduandos em Letras*. Paraíba: UFCG, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, 2009.
- SAMPAIO, I.; SANTOS, A.A. dos. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um grupo de intervenção. *Psicologia em Estudo*. V.7, 31-38, 2002.
- SANT'ANNA, M. P. C. *Conhecendo o perfil do acadêmico do curso de pedagogia, unidade de formosa, GO*. 2006. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/lledipe/pdfs/conhecendo_o_perfil_do.pdf>.
- SFORNI, M.S. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.
- SHOTTER, J. Conscientia, as witnessable knowing along with others. *Theory & Psychology*, V.16, N.1, p.13-36, 2006.
- SILVA, A. A. *Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas*. Pernambuco: UFPE, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco.
- SILVA, W.R.; RÊGO, N.S. Apropriação de saberes sobre prática de escrita por professores de língua materna em formação inicial. In: GONÇALVES, A.V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.
- SILVA, J.Q.G.; MATA, M.A. *Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos*. SCRIPTA, Belo Horizonte, V.6, N.11, p.123-133, 2º sem. 2002.
- SILVA, R.W.; PEREIRA, B. G. Letramento acadêmico no estágio supervisionado da licenciatura. *Raído*, Dourados, MS, V.7, N.13, p.37-60, jan./jun. 2013.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*. As bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado Letras, 2009.
- SOUZA S.J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: São Paulo: Papirus, 2009.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243p.
- STREET, B.V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Teleconferência Unesco Brasil, Letramento e diversidade, 2003.

- STREET, B.V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, V.28, N.2, p.541-567, jul./dez. 2010.
- STREET, B.V.; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group., 2007.
- SZYMANSKI, H; CURY, V.E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*. V.9, N.2, p.355-364, 2004.
- TERZI, S.B. *A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados*, 2006. Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzi.pdf>>. Acesso em: 8 de maio de 2008.
- TOASSA, Gisele. Conceito de Consciência em Vygotski. *Psicologia USP*, V.17, N.2, São Paulo, p.59-83, 2006.
- TOMITCH, L.M.B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, V.32, N.53, p.42-53, dez, 2007.
- TINÔCO, G. M. A. *Projetos de Letramento: Ação e Formação de professores de Língua Materna*. São Paulo: UNICAMP, 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola: Unimarco, 1998.
- VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: El significado histórico de la crisis de la psicología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997a. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: Metodología de investigación en reflexología y psicología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997b. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997c. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: el problema de la conciencia*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997d. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: el método instrumental en psicología*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997e. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: Sobre los sistemas psicológicos*. Madrid: Visor Distribuciones, 1997f. Tomo I.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*. Madrid: Visor Distribuciones, 1982a. Tomo II.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor Distribuciones, 1982b. Tomo II.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: el problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995a. Tomo III.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: método de investigación*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995b Tomo III.

- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: estructura de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995c Tomo III.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: génesis de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995d Tomo III.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas: Dominio de la atención*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995e Tomo III.
- VYGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- WERTSCH, J.V.; SMOLKA, A.L.B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1997.
- WERTSCH, J. V; DEL RÌO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In WERTSCH, J.V; DEL RÌO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- WEELS, G. *Indagación Dialógica: hacia una teoria y uma practica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.
- ZINCHENKO, V.P. A psicologia histórico-social e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J.V., DEL RÍO, P., ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHNER, K. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÉNDICE

Apêndice A – Questionário 1

DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – Profª Clarice Alves

Questionário 1

Caro estudante, este instrumento de pesquisa tem por objetivo desvelar suas experiências educacionais sobre as práticas de escrita construídas ao longo de sua formação. As **respostas** devem ser **detalhadas** a fim de que possamos conhecê-lo e, dessa forma, propormos uma metodologia de trabalho que venha atender às suas necessidades de aprendizagem.

Nome: _____

Idade: _____

Semestre: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

As questões de 1 a 4 objetivam conhecer um pouco de sua trajetória profissional, caso você já esteja desenvolvendo atividades profissionais.

1 Você trabalha?

2 Se você respondeu afirmativamente a questão um, há quanto tempo?

3 Que atividade desempenha?

4 Se estiver atuando como educador(a), em que série(s)?

As questões de 5 a 12 intencionam conhecer suas experiências em relação à escrita.

5 Quais qualidades você considera essenciais a um bom texto?

6 Como você classifica seu desempenho na redação de textos?

() ótimo () muito bom () bom () regular () péssimo

Por quê?

7 Quais as principais dificuldades que você enfrenta na hora de escrever um texto?

8 Você costuma reler, revisar e/ou reescrever seus textos? Se afirmativamente, em que momento da escrita?

9 Como você procede quando revisa e/ou reescreve seu texto? Por favor, explique de forma detalhada.

10 Com que frequência você redigia textos na educação básica?

11 Na educação básica, como era dado o retorno por seu professor dos textos que você redigia?

12 Considerando sua futura atuação profissional como educador (a), ao solicitar a escrita de um texto a um aluno seu, como faria a correção desse texto? Por quê? Por favor, explique de forma detalhada.

13 Comente, se desejar, algum outro aspecto que não tenha sido abordado nesta entrevista.

Apêndice B – Plano de Ensino

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA			
DEPARTAMENTO: Ensino		CÓDIGO DO DEPARTAMENTO:	
DISCIPLINA: Produção de Texto		CÓDIGO: 0350308	
ANO:	PERÍODO: 1º	CARGA PREVISTA: 51 h/a	CRÉDITOS 3T
CURSO: Curso de Pedagogia			
PROFESSOR RESPONSÁVEL Porfª Drª Magda Floriana - Ministrante: Profª Doutoranda Clarice Alves			SIAPE:
HORÁRIO: sexta – feira, das 13h30mim às 16h50mim.			
EMENTA: Produção, estruturação e refacção de textos: seleção, organização e integração de ideias, estruturação de parágrafos e períodos. Coesão e coerência textuais. Fatores de textualidade. Correção gramatical. Prática redacional.			
OBJETIVO Desenvolver competências relativas à produção de diferentes gêneros textuais do tipo argumentativo, visando ao aprimoramento da escrita acadêmica.			
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: <ul style="list-style-type: none">• Estrutura do texto argumentativo e os diferentes tipos de argumentos.• Estruturação de parágrafos argumentativos e seu modo de organização.• Hierarquização de ideias.• Coerência textual: aspectos gerais e fatores viabilizadores da coerência.• Coesão textual: mecanismos coesivos, operadores lógico-semânticos e argumentativos.• Adequação vocabular• Aspectos relacionados à norma culta.			
PROCEDIMENTOS: Produção de textos argumentativos Atividades que propiciem o planejamento da escrita de textos argumentativos. Análise de textos dos próprios alunos, com ênfase na conscientização e no controle sobre os próprios problemas de escrita.			
RECURSOS: Quadro e marcador Material Bibliográfico (publicações diversas) <i>Date show</i>			
AValiação: A avaliação constará de duas notas, cada qual valendo 10,0 pontos: <ol style="list-style-type: none">1. Prova escrita.2. Análise de materiais produzidos ao longo do semestre.			

BIBLIOGRAFIA:

- ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.
- FÁVERO, L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1993.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.
- GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 24. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- GOLDSTEIN, Norma S.; LOUZADA, Maria S.; IVAMOTO, Regina. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, I. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1992.
- MARCUSCHI, **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Cortez, 2001.
- SERAFIN, Maria Teresa. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.
- VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Apêndice C – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título da pesquisa: A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das ideias de L. S. Vygotski

Pesquisadora: Clarice Vaz Peres Alves

Instituição a que pertence o pesquisador responsável: UFPEL

Telefone para contato: (53) 33 05 04 03

Nome do voluntário:

Instituição a que pertence o voluntário:

Telefone para contato:

NATUREZA DA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada A escrita no contexto acadêmico: uma abordagem a partir das ideias de L. S. Vygotski. Entendendo a relevância da apropriação das habilidades textuais para os acadêmicos de Pedagogia, tanto para sua formação quanto para seu fazer pedagógico, é que me proponho a realizar este estudo, que tem como objetivo geral avaliar se uma intervenção pedagógica, voltada ao aprimoramento da escrita no contexto acadêmico, propicia aos estudantes que dela participam o desenvolvimento da tomada de consciência, e da capacidade de controle sobre essa escrita e potencializa o emprego de funções psicológicas superiores no processo da escrita. Você, estudante de Pedagogia, será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. É livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os textos redigidos por você, bem como os demais instrumentos empregados na coleta de dados desta pesquisa serão objetos de estudo e poderão ser apresentados em evento científico, mas seu nome ou material que indique sua participação não será revelado. Uma cópia deste consentimento informado ficará com a pesquisadora e a outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você assim como não lhe será disponível nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO:

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora prof^a Clarice Vaz Peres Alves certificou-me de que todos os dados referentes à minha identificação serão confidenciais. Também sei que não receberei pagamento pela participação. Assim, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento informado e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome Assinatura do Participante Data

Nome Assinatura do Pesquisador Data

Nome Assinatura do Orientador Data

Apêndice D – Slides sobre coesão e coerência

Coerência e Coesão Textuais

Prof^a. Clarice Alves

- Um texto é uma unidade de sentido; não é apenas o resultado da soma de suas partes.
- O texto pressupõe uma organização interna, construída pela sequência das partes e pela articulação das ideias e das palavras.

(Adaptado de Koch, 2010)

TEXTUALIDADE – conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto.

- Coerência
- Coesão
- Intencionalidade
- Informatividade
- Intertextualidade
- Aceitabilidade
- Situacionalidade

Ao considerarmos um texto, não devemos levar em conta apenas os limites da página. Aspectos externos devem ser observados. O momento da redação e o momento da leitura é que configuram o conceito de contexto.



Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, box, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara, café, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Mesa poltrona, cadeira, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, quadros, papéis. Bandeja, xícara pequena. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques (...)

(KOCH, 2010)

O que é coesão textual?

É o conjunto de recursos por meio dos quais um enunciado se liga ou ainda se refere a outros, efetivando a "tessitura" do texto.

Quando escrevemos um texto, uma das maiores preocupações é como amarrar a frase seguinte à anterior. Isso é possível se dominarmos os princípios básicos de coesão. A cada frase enunciada devemos ver se ela mantém um vínculo com a anterior- ou anteriores - para não perdermos o fio do pensamento. De outra forma, teremos uma sequência de frases sem sentido, sucedendo-se umas às outras sem muita lógica, sem nenhuma coerência.

COESÃO E COERÊNCIA

Quando escrevemos um texto, uma das maiores preocupações é como amarrar a frase seguinte à anterior. Isso é possível se dominarmos os princípios básicos de **coesão**. A cada frase enunciada devemos ver se ela mantém um vínculo com a anterior ou anteriores para não perdermos o fio do pensamento. De outra forma, teremos uma sequência de frases sem sentido, sucedendo-se umas às outras sem muita lógica, sem nenhuma **coerência**.

A coesão, no entanto, não é só esse processo de olhar para trás. É também o de olhar para frente. Um termo pode esclarecer-se somente na frase seguinte. O importante é cada enunciado estabelecer relações estreitas com os outros a fim de tornar bem articulada a estrutura do texto.

Mas não basta costurar uma frase a outra para escrevermos bem. Além da coesão, precisamos da coerência. Você pode escrever um texto coeso sem ser coerente. Por exemplo:

Os problemas de um povo têm de ser resolvidos pelo presidente. Este deve ter ideais elevados. Esses ideais se concretizarão durante a vigência de seu mandato. O seu mandato deve ser respeitado por todos.

Ninguém pode dizer que falta coesão a esse parágrafo. Mas de que ele trata mesmo? Dos problemas do povo? Do presidente? Do seu mandato? Fica difícil dizer. Embora ele tenha coesão, não tem coerência. **Retomar a cada frase uma palavra da anterior não significa escrever bem. A coesão não funciona sozinha.** No exemplo acima, teríamos que, de imediato, decidir qual a sua palavra-chave: presidente ou problemas do povo? A palavra escolhida daria estabilidade ao parágrafo. Sem essa base estável, não haverá coerência no que se escrever; e o resultado será um amontoado de ideias. **Enquanto a coesão se preocupa com a parte visível do texto, sua superfície, a coerência vai mais longe, preocupa-se com o que se deduz do todo.**

A coerência exige uma concatenação perfeita entre as diversas frases, sempre em busca de uma unidade de sentido. Vejamos o texto abaixo:

Ulysses era impressionante sob vários aspectos, o primeiro e mais óbvio dos quais era a própria figura. Contemplado de perto, cara a cara, ele tinha a oferecer o contraste entre as longas pálpebras, que subiam e desciam pesadas como cortinas de ferro, e os olhos claríssimos, de um azul leve como o ar. As pálpebras anunciavam profundezas insondáveis. Quando ele as abria parecia estar chegando de regiões inacessíveis, a região dentro de si onde guardava sua força.

Roberto Pompeu de Toledo, Veja, 21 out. 1992.

Esse trecho de reportagem gira em torno de Ulysses Guimarães, que é sua palavra-chave. É a retomada direta ou indireta do nome Ulysses que dá estabilidade ao texto. Além disso, as frases estão bem amarradas, porque seu redator soube usar com precisão os recursos coesivos, tanto dentro da frase, quanto ao passar de uma frase a outra. **A coesão interna é tão importante quanto à externa.**

Prática de Texto

1. Identifique nos textos a seguir todos os termos que retomam as palavras em destaque:

a) Em 11 de outubro de 1839 **Paris** ainda possuía a mesma mística embriagadora que **Chopin** experimentara ao chegar lá em setembro de 1831. A ausência de 11 meses só servira para aumentar seu apaixonado fascínio pela magnífica metrópole espraiada ao longo das sinuosas margens do Sena. Paris havia-se tornado a amante de Chopin muito antes de ele conhecer **Mme. Sand** e durante vários anos subsequentes suas afeições ficariam divididas entre as duas. Ambas o adoravam, do mesmo modo que eram, por sua vez, cultuadas por ele, e ambas eram essenciais à sua existência. Com a saúde debilitada, o jovem músico não podia sobreviver ao estímulo de uma sem o amparo da outra.

ATWOOD, William G. A leoa e seu filhote. Trad. Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. p. 139.

2. Leia os textos a seguir e escreva os termos retomados pelas palavras em itálico. Distribua-os em duas colunas: **coesão dentro da frase e coesão entre as frases**.

a) Um gel desenvolvido por cientistas americanos para ajudar a cicatrização de ferimentos profundos e queimaduras graves representará o primeiro resultado comercialmente visível de uma nova geração de medicamentos. A *pomada cicatrizante que* chegará às farmácias americanas até o início do próximo ano, será uma espécie de cola biodegradável, *cuja* função é juntar as células saudáveis em torno do ferimento, reconstituindo os tecidos em um tempo 30% mais rápido que qualquer outro remédio. Além disso, o *gel* elimina toda cicatriz. *O novo medicamento* é fruto do desenvolvimento de um dos ramos mais recentes da medicina, o que estuda a adesividade das células do corpo humano, a partir de uma constatação óbvia: os cerca de 100 trilhões de células *que* formam o organismo de uma pessoa podem ser comparados a tijolos de um edifício, *que* precisam estar devidamente unidos por camadas de *cimento*. Se o cimento é de má qualidade ou insuficiente, o prédio pode ruir. Da mesma forma, os *cientistas* trabalham agora com a certeza de que um "cimento biológico" dá estrutura ao corpo humano e o domínio *dessa substância* fará a medicina avançar a passos largos no combate a uma série de doenças.

Isto é

Coesão dentro da frase	Coesão entre as frases
Que (<i>que chegará</i>) retoma	Pomada cicatrizante retoma
Cuja (<i>cuja função</i>) _____	Gel _____
O (<i>o que estuda</i>) _____	Novo medicamento _____
Que (<i>que formam</i>) _____	Cimento _____
Que (<i>que precisam</i>) _____	Cientistas _____
Dessa _____ substância	

☒ **A escrita não exige que os períodos sejam longos, mas que sejam completos e que as partes estejam absolutamente conectadas entre si.**

OS CONECTIVOS

Ao escrever, devemos ter claro o que pretendemos dizer e, uma vez escrito o enunciado, devemos avaliar se o que foi escrito corresponde àquilo que queríamos dizer. A escolha do conectivo adequado é importante, já que é ele que determina a direção que se pretende dar ao texto, é ele que manifesta as diferentes relações entre os enunciados.

Os principais conectivos

Uma preocupação de quem escreve é ver se os conectores estão empregados com precisão. Fazemos uso deles frequentemente, por isso temos a seguir uma lista desses conectivos e suas respectivas funções.

☞ Operadores argumentativos

- **Embora, ainda que, mesmo que, posto que...** São operadores que estabelecem ao mesmo tempo uma relação de contradição e de concessão.
- **Logo, portanto, pois (posposto ao verbo) então, assim, por isso, por conseguinte, de modo que, em vista disso, afinal, em suma** apontam para uma conclusão ou consequência lógica obtida a partir dos fatos ou conceitos expressos antes. Introduzem um enunciado de valor conclusivo em relação a atos de fala anteriores.
- **Porque, pois que, já que, uma vez que, visto que, graças a, em virtude de** são operadores que exprimem ideia de causa.
- **Para que, a fim de que, com o propósito de, com a intenção de, por objetivo, ter em vista** indicam finalidade, objetivo.
- **Aliás, além do mais, além de tudo, além disso, soma-se a isso, ainda acresça-se a esses fatos, ademais** introduzem um argumento decisivo, apresentado como acréscimo, como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final no argumento contrário.
- **Isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras, ou melhor, por exemplo, em outros termos, dito de outra forma, vale dizer** introduzem esclarecimentos, retificações ou desenvolvimento do que já foi dito anteriormente. Atenuam ou reforçam o conteúdo do enunciado.
- **E, nem, também, não só... como também, não somente ...mas também** indicam normalmente fatos ou acontecimentos dispostos em sequencia, sem lhes acrescentar outro matiz de significação.
- **Tão... como, tal qual, assim como** são operadores que marcam comparação.
- **Assim, desse modo, dessa forma, dessa maneira** têm um valor exemplificativo e complementar. A sequencia introduzida por eles serve normalmente para explicar, confirmar ou ilustrar o que se disse antes.
- **Mas, porém, contudo, entretanto, não obstante** marcam oposição entre dois enunciados ou dois segmentos do texto.
- **Ainda** serve também para introduzir mais um argumento a favor de determinada conclusão ou para incluir um elemento a mais dentro de um conjunto qualquer.

☞ **Pronomes relativos: que – quem – cujo – onde.**

☞ **As transições** – Alguns dos conectores que acabamos de estudar também aparecem com frequência iniciando frases, como se fossem uma espécie de ponte entre um pensamento e outro.

Práticas Linguísticas

1. Os textos abaixo necessitam de conectores para sua coesão. Empregue as partículas que estão entre parênteses no lugar adequado.

a) Uma alimentação variada é fundamental seu organismo funcione de maneira adequada. Isso significa que é obrigatório comer alimentos ricos em proteínas, carboidratos, gorduras, vitaminas e sais minerais. Esses alimentos são essenciais. Você esteja fazendo dieta para emagrecer, não elimine carboidratos, proteínas e gorduras de seu cardápio. Apenas reduza as quantidades. Você emagrece sem perder saúde. **(assim, mesmo que, para que)**.

Saúde, n.5

b) Toda mulher responsável pelos cuidados de uma casa já teve algum momento de sua vida vontade de jogar tudo para o alto, quebrar os pratos sujos, mandar tudo às favas,

fechar a porta de casa e sair. Já sentiu o peso desse encargo como uma rotina embrutecedora, que se desfaz vai sendo feito. Não é efeito, nos enche de culpas e acusações, quando concluído ninguém nota, a mulher “não faz mais nada que sua obrigação”. **(quando, pois, à medida que)**

SORRENTINO, Sara.

c) Nem sempre é fácil identificar a violência. Uma cirurgia não constitui violência, visa o bem do paciente, é feita com o consentimento do doente. Será violência a operação for realizada sem necessidade ou o paciente for usado como cobaia de experimento científico sem a devida autorização. **(mas certamente, se, se, primeiro porque, depois porque, por exemplo)**

☒ O conhecimento dos termos de transição ajuda a dar maior organicidade ao pensamento, o que faz o texto progredir mais facilmente. Mas é preciso uma advertência: não devemos usá-los a cada frase começada. Se fizermos assim, tornaremos o texto pesado. Também não devemos cair no oposto: ignorá-lo completamente. Nosso texto correrá o risco de ficar cansativo, quando não incompreensível. **Saber usar os termos de transição deve ser uma preocupação constante de quem deseja escrever bem.** Eles são muito úteis ao mudarmos de parágrafo porque estabelecem conexões seguras entre dois blocos de ideias. **Não se faz um bom texto sem o uso adequado desses termos.**

2. Reúna as diversas frases num só período por meio de conjunções e pronomes relativos. Faça as devidas alterações de estrutura.

- a) O *camembert* é um dos queijos mais consumidos no mundo. Só se tornou popular durante a Primeira Guerra, conquistou os soldados nas trincheiras.
- b) As moscas conseguem detectar tudo o que acontece à sua volta. Têm olhos compostos. Seus olhos lhes dão uma visão de praticamente 360 graus.
- c) Tratava-se de uma pessoa. Essa pessoa tinha consciência. Seu lugar só poderia ser aquele. Lutaria até o fim para mantê-lo.
- d) Ele ficava à cata das pessoas. Queria conversar. As pessoas não lhe davam a menor atenção.
- e) Era um homem de frases curtas. A boca desse homem só se abria para dizer coisas importantes. Ninguém queria falar dessas coisas.

3. A coesão das frases abaixo está prejudicada por causa da ausência dos pronomes relativos. Faça a devida conexão e empregue **as preposições quando o verbo assim o exigir. Mantenha a mesma organização das frases nos seus respectivos períodos.**

- a. Enxergo, em atitudes desse tipo, uma questão mais profunda, é a falta de consciência profissional. Uma sociedade acontecem casos assim nunca será respeitada.
- b. A escola é um lugar podem sair futuros cidadãos conscientes se poderá construir uma nação mais crítica de si mesma.
- c. O envolvimento de menores de ambos os sexos na prática de crimes é uma verdade não podemos fugir. Os poderes constituídos deveriam parar e refletir sobre esse fato os jornais enchem suas páginas diariamente. De nada adiantou o Estatuto da Criança e do Adolescente, muitos delinquentes adultos se valem para incitar menores à prática de roubos e assassinatos.

VIANNA, A. C. (Org.). Roteiro de redação: lendo e argumentando. São Paulo, Scipione, 2004.

Apêndice F – Excertos da primeira versão dos resumos redigidos pelas estudantes

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PRODUÇÃO TEXTUAL- PROF^a. CLARICE ALVES

Análise e reescrita de excertos textuais

1. Analise os excertos abaixo, reflita sobre a forma como foram escritos e explicita seus principais problemas. A seguir, proponha uma reescrita a fim de eliminar esses problemas.

Excerto 1

“Conforme foi observado no texto e mostrado na pesquisa de Carnoy, o professor no Brasil continua sendo aquele mesmo professor do século XIX, repetindo e reproduzindo teorias do mesmo jeito como foi passado a ele.

As faculdades no Brasil, trazem nos seus currículos o distanciamento entre ensino e pesquisa, mesmo na faculdade os alunos são mero ouvintes de teorias e de pesquisas feitas por grupos distintos, não tendo o treinamento necessário para desenvolver um bom trabalho sem verificar se isso é benéfico ou não para o aluno.

Bons professores, que faltam ao Brasil, são bons professores com domínio do conteúdo de sua matéria e com olhar científico e apurado sobre o ? diz respeito à salas de aula. Com isso professores desperdiçam seus tempos com trabalhos em grupos sem se preocupar se vai dar certo ou não, isto porque as escolas não tem métodos pedagógicos padrão, cada professor desenvolve o conteúdo do seu modo, desde que seja cumprido com o currículo da escola.” (E1)

Excerto 2

“O autor começa seu texto expondo sua observação quanto à sala de aula que denomina não propor grandes desafios aos seus alunos mantendo-os por horas copiando conteúdos da Lousa, realizando em diversos momentos trabalhos em grupo o que provoca muita indisciplina. Chama a atenção ainda para a qualificação dos profissionais que atuam dentro da sala de aula sendo necessário ter um profissional bem capacitado e pronto para instigar, desafiar e ensinar seus alunos.

A universidade é o local onde devem atentar-se para estes problemas mencionados acima, como o próprio autor menciona não basta ser um bom teorico ? e não conseguir transmitir de forma atraente os conteúdos a seus alunos, sendo na formação universitária o momento para prepararem estes profissionais.

Vários problemas apresentados no texto estão ligados diretamente a visão disprezível que a profissão docente ocupa na sociedade, baixa perspectiva de carreira, falta de um bom caminho, acabam atraindo uma clientela para esta profissão “pouco brilhante”, que poderia ser diferente se a carreira tivesse o reconhecimento necessário pois todas as pessoas precisam passar pelas mãos de um professor, o que seria do mundo se não houvessem escola? São questões deste tipo que devem ser refletidas para que se possa perceber a grandeza que possui um professor.

Em suma, o texto mostra a precariedade no quadro de professores brasileiros, que mesmo os melhores estudantes do país ficam atrás dos piores de outras regiões, isso por apresentarem baixo padrão de excelência, já outros lugares que investem realmente na formação acadêmica de seus estudantes, o resultado é percebido logo a frente. O autor ainda questiona o por que não cobrar uma taxa para o melhor desempenho destes profissionais, se assim fosse feito, poderia se ter outra perspectiva que talvez animasse

mais e também qualificassem mais os profissionais que escolhem esta área mudando assim a chamada clientela. Se os alunos que podem, pagassem uma mensalidade auxiliaria no quadro de pagamento de seus profissionais mostrando assim outra caminhada para o horizonte.” (E2)

Excerto 3

“ No texto Retrato de sala de aula, o Pesquisador Americano Martin Carnoy fala sobre sua pesquisa feita no Brasil, onde ele aponta algumas razões para o mau ensino no Brasil

Sua pesquisa foi feita em dez escolas públicas, onde ele traçou um apurado cenário de educação brasileira. Ele levanta a questão de que no Brasil o ensino não é levado a sério, nem pelo poder público, que não cobra das escolas uma educação de qualidade, nem pelos professores que não possuem preparo suficiente para estarem em sala de aula.

Para Carnoy, os professores da rede de ensino banalizam a educação, e só cobram de seus alunos teorias vagas, sem muito aprofundamento naquilo que realmente seria um bom aproveitamento escolar.

Ele levanta a questão de que para ser um bom professor o ensino teria que atrair para a carreira docente os melhores alunos e dar a esses alunos um bom horizonte profissional.

A visão de Carnoy é de que a educação no Brasil é tão pouco valorizada que até os melhores estudantes por não serem muito cobrados, tendem a ter notas medíocres e se nivelam por baixo.

Ele comenta também que para o Brasil realmente se firmar como uma grande potência mundial tem que investir mais nas universidades, que para ele deveriam ser pagas por alunos de renda alta. Com essa possibilidade o orçamento para as instituições públicas aumentaria e ficaria possível atrair professores de nível mais alto.” (E3)

DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS - PROF^a. CLARICE ALVES

RESUMO ACADÊMICO

Nosso objetivo é ajudá-lo a produzir resumos acadêmicos que possam ser considerados bons pelos seus professores. Para isso, vamos iniciar discutindo algumas ideias que você tem sobre esse tipo de resumo.

1. Leia os resumos a seguir do artigo *A cultura da paz* de Leonardo Boff. Mesmo sem ainda ter lido o texto mencionado, assinale o resumo que acredita ser o melhor resumo acadêmico.

Resumo 1

Ele diz que a cultura dominante se caracteriza pela vontade de dominação da natureza e do outro. É possível superar a violência? Freud diz que é impossível controlar o instinto de morte. Boff diz que a evolução humana sempre esteve regida pela violência. Em segundo lugar, a cultura patriarcal instalou a dominação da mulher pelo homem e que a lógica de nossa cultura é a competição. Veja-se, por exemplo, o número de atos de violência contra a mulher em São Paulo. Precisamos opor a cultura da paz à cultura da violência. Onde buscar as inspirações para a cultura da paz? Somos seres sociais e cooperativos, temos capacidades de afetividade. O homem pode intervir no processo de evolução. Desde os tempos de César Augusto, os filósofos acham que o cuidado é a essência do ser humano. Gandhi, Dom Hélder Câmara e Luther King são figuras que deram exemplo de comportamento humano. Eu acho que todos nós devemos lutar pela paz.

Resumo 2

Leonardo Boff inicia o artigo "A cultura da paz" apontando o fato de que vivemos em uma cultura que se caracteriza fundamentalmente pela violência. Diante disso, o autor levanta a questão da possibilidade de essa violência poder ser superada ou não. Inicialmente, ele apresenta argumentos que sustentam a tese de que seria impossível, pois as próprias características psicológicas humanas e um conjunto de forças naturais e sociais reforçariam essa cultura da violência, tornando difícil sua superação. Mas, mesmo reconhecendo o poder dessas forças, Boff considera que, nesse momento, é indispensável estabelecermos uma cultura da paz contra a da violência, pois esta estaria nos levando à extinção da vida humana no planeta. Segundo o autor, seria possível construir essa cultura, pelo fato de que os seres humanos são providos de componentes genéticos que nos permitem sermos sociais, cooperativos, criadores e dotados de recursos para limitar a violência e de que a essência do ser humano seria o cuidado, definido pelo autor como sendo uma relação amorosa com a realidade, que poderia levar à superação da violência. A partir dessas constatações, o teólogo conclui, incitando-nos a despertar as potencialidades humanas para a paz, construindo a cultura da paz a partir de nós mesmos, tomando a paz como projeto pessoal e coletivo.

Resumo 3

No artigo "A cultura da paz", Leonardo Boff defende a necessidade de construirmos a cultura da paz a partir de nós mesmos. O autor considera que isso é possível, uma vez que o homem é dotado de características genéticas especiais que lhe permitiriam vencer a violência.

2. Assinale as alternativas que justifiquem a escolha do melhor resumo dentre os três que foram dados.

- a. correção gramatical e léxico adequado à situação acadêmica;
- b. seleção das informações consideradas importantes pelo leitor e autor do resumo;
- c. seleção das informações colocadas como as mais importantes no texto original;
- d. indicação de dados sobre o texto resumido, no mínimo autor e título;
- e. o resumo permite que o professor avalie a compreensão do texto lido, incluindo a compreensão global, o desenvolvimento das ideias do texto e a articulação entre elas;
- f. apresentação das idéias principais do texto e de suas relações;
- g. comentários pessoais misturados às idéias do texto;
- h. menção ao autor do texto original em diferentes partes do resumo e de formas diferentes;
- i. menção de diferentes ações do autor do texto original (o autor questiona, debate, explica...);
- j. texto compreensível por si mesmo;
- k. cópia de trechos do texto original sem guardar as relações estabelecidas pelo autor ou com relações diferentes.

Sumarização: processo essencial para a produção de resumos

Vamos agora trabalhar com um dos processos mentais essenciais para a produção de resumos, o processo de sumarização, que sempre ocorre durante a leitura, mesmo quando não produzimos um resumo oral ou escrito. Esse processo não é aleatório, mas guia-se por certa lógica, que buscaremos identificar nas atividades que seguem abaixo. Veja os exemplos.

No supermercado, Paulo encontrou Margarida, que estava usando um lindo vestido azul de bolinhas amarelas.

Sumarização: Paulo encontrou Margarida.

Informações excluídas: circunstâncias que envolvem o fato (no supermercado), qualificações/descrições de personagens (que estava usando um lindo vestido de bolinhas amarelas).

b. Você deve fazer as atividades, pois, do contrário, não vai aprender e vai tirar nota baixa.

Sumarização: Você deve fazer as atividades.

Informações excluídas: justificativas para uma afirmação

1. Sumarize os períodos abaixo, quando possível. À medida que for fazendo cada exemplo, assinale no quadro o procedimento que você utilizou, preenchendo os parêntesis com as letras dos períodos correspondentes.

(a) Apagamento de conteúdos facilmente inferíveis a partir de nosso conhecimento de mundo.

Apagamento de sequências de expressões que indicam sinonímia ou explicação.

Apagamento de exemplos.

Apagamento das justificativas de uma afirmação.

Apagamento de argumentos contra a posição do autor.

Reformulação das informações, utilizando termos mais genéricos. (ex: homem, gato, cachorro → mamíferos)

Conservação de todas as informações, dado que elas não são resumíveis.

- a. Maria era uma pessoa muito boa. Gostava de ajudar as pessoas.
- b. Discutiremos a construção de textos argumentativos, isto é, aqueles textos nos quais o autor defende determinado ponto de vista por meio do uso de argumentos, procurando convencer o leitor da sua posição.
- c. Não corra tanto com seu carro, pois, quando se corre muito, não é possível ver a paisagem e, além disso, o número de acidentes fatais aumenta com a velocidade.
- d. O principal suspeito do assassinato era o marido: era ciumento e não tinha um álibi, dado que afirma ter ficado rodando a casa para ver se a mulher se encontrava com o amante.
- e. De manhã, lavou a louça, varreu a casa, tirou o pó e passou roupa. À tarde, foi ao banco pagar contas, retirar talão de cheques e extrato e, à noite, preparou aula, corrigiu os trabalhos e elaborou a prova.
- f. O Iluminismo ataca as injustiças, a intolerância religiosa e os privilégios típicos do Antigo Regime.
- g. A pena de morte tem muitos argumentos a seu favor, mas nada justifica tirar a vida de nosso semelhante.

2. Resuma os períodos abaixo ao mínimo, pensando que o seu destinatário é o seu professor e que ele vai avaliar a sua compreensão das ideias globais desses trechos. Use os procedimentos de sumarização já estudados.

a) Com a evolução política da humanidade, dois valores fundamentais consolidaram o ideal democrático: a liberdade e a igualdade, valores que foram traduzidos como objetivos maiores dos seres humanos em todas as épocas. Mas os avanços e as conquistas populares em direção a esses objetivos nem sempre se desenvolveram de forma pacífica. Guerras, destituições e enforcamentos de reis e monarcas, revoluções populares e golpes de Estado marcaram a trajetória da humanidade em sua busca de liberdade e igualdade. (Clóvis Brigagão e Gilberto M. A. Rodrigues. 1988. *Globalização a olho nu: o mundo conectado*. São Paulo: Moderna).

Menção ao autor do texto resumido

Um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido.

1. Releia o Resumo 2, texto que trabalhamos no início deste gênero textual. Circule no texto as diferentes maneiras usadas para se referir ao autor.

2. A partir do que fez no exercício anterior, tire sua conclusão e complete os espaços.

Geralmente, iniciamos o resumo com o _____ do autor. Ao longo do resumo, podemos nos referir ao autor utilizando _____, _____, _____.

3. Complete as lacunas do texto seguinte, fazendo menção ao autor de diferentes formas.

Saturnino nos Trópicos, de Moacyr Scliar (Companhia das Letras; 274p.; 29 reais) - Em seu novo livro, o _____ gaúcho Moacyr Scliar deixa a ficção de lado e investe em outra de suas especialidades: o ensaio. *Saturnino nos Trópicos* é um estudo sobre a melancolia, e custou cinco anos de pesquisa ao escritor. Não se trata de uma obra difícil: ao contrário, sua linguagem é sempre acessível e envolvente. _____ enfoca o tema em vários momentos históricos. Fala da Idade Média dos tempos da peste negra e da Renascença dos grandes avanços científicos. Mas seu objetivo é, sobretudo, compreender a melancolia à moda brasileira e traçar uma história

dela. Examina a cultura nacional desde os primeiros tempos até o século XX – tratando de personagens como Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, e Macunaíma, de Mário de Andrade.

Atribuição de atos autor do texto

No resumo, o autor do texto original aparece como se estivesse realizando vários tipos de atos, que, frequentemente, não estão explicitados no texto original. Você é que tem de interpretar esses atos usando o verbo adequado. Observe esse fenômeno, fazendo as atividades que seguem.

1. Relacione os verbos abaixo com os atos que indicam:

- () define, classifica, enumera, argumenta.
- () incita, busca levar a
- () afirma, nega, acredita, duvida
- () aborda, trata de
- () enfatiza, ressalta
 - a. posicionamento do autor em relação à sua crença na verdade do que é dito
 - b. indicação do conteúdo geral
 - c. organização das idéias do texto
 - d. indicação de relevância de uma idéia do texto
 - e. ação do autor em relação ao leitor

2. Agora, releia o *Resumo 2* e grife com dois traços os verbos que indicam os diferentes tipos de atos que são atribuídos ao autor.

3. Observe o exemplo em que destacamos os verbos utilizados para indicar diferentes atos do autor do texto resumido. Em seguida, leia os trechos e preencha os espaços dos resumos correspondentes com os verbos mais adequados, dentre os do quadro abaixo.

apontar - definir - descrever - elencar - enumerar - classificar - caracterizar - dar características - exemplificar - dar exemplos - contrapor - confrontar - comparar - opor – diferenciar - começar - iniciar - introduzir - desenvolver - finalizar - terminar - concluir - pensar - acreditar - pensar - julgar - afirmar - negar - questionar - criticar - descrever - narrar - relatar - explicar - expor - comprovar - provar - defender a tese - argumentar - dar argumentos - justificar - dar justificativas - apresentar - mostrar - tratar de - abordar - discorrer - esclarecer - convidar - sugerir - incitar - levar a

EXEMPLO

Um amigo me disse:

– Não guarde nada para uma ocasião especial. Cada dia que se vive é uma ocasião especial.

Ainda estou pensando nestas palavras... já mudaram minha vida. Agora estou lendo mais e limpando menos. Sento-me no terraço e admiro a vista sem preocupar-me com as pragas. Passo mais tempo com minha família e menos tempo no trabalho. Compreendi que a vida deve ser uma fonte de experiências a desfrutar, não para sobreviver. Já não guardo nada. Uso meus copos de cristal todos os dias. Coloco uma roupa nova para ir ao supermercado, se me dá vontade. Já não guardo meu melhor perfume para ocasiões especiais, uso-o quando tenho vontade. (Mensagem distribuída por e-mail)

RESUMO

O autor **relata** o que um amigo lhe disse e **mostra** como as palavras desse amigo influenciaram sua vida, **elencando** diversas ações de seu cotidiano que ele **realiza** de forma diferente.

TRECHO 1

Em 1948 e em 1976, as Nações Unidas proclamaram extensas listas de direitos humanos, mas a imensa maioria da humanidade só tem o direito de ver, ouvir e calar. Que tal começarmos a exercer o jamais proclamado direito de sonhar? Que tal delirarmos um pouquinho? Vamos fixar o olhar num ponto além da infâmia para adivinhar outro mundo possível:

- o ar estará livre do veneno que não vier dos medos humanos e das humanas paixões;
 - nas ruas, os automóveis serão esmagados pelos cães;
 - as pessoas não serão dirigidas pelos automóveis, nem programadas pelo computador, nem compradas pelo supermercado e nem olhadas pelo televisor.
- (Eduardo Galeano, Fórum Social Mundial 2001. Caros Amigos 01/2000)

RESUMO DO TRECHO 1

O autor () a contradição entre a existência de extensas listas de direitos humanos e o fato de a maioria da humanidade não ter nenhum. Diante disso, () o leitor a sonhar com um mundo possível e () algumas das características desse mundo.

RESUMO 2

As obras mais significativas no campo da economia foram redigidas por especialistas de outras áreas. Adam Smith, por exemplo, tido como o "pai da economia", era um professor de filosofia moral.

RESUMO DO TRECHO 2

O autor () que as obras mais importantes da economia são feitas por especialistas de outras áreas, () com Adam Smith.

RESUMO 3

Período de férias

O início do ano escolar no mês de fevereiro merece ser revogado, voltando à antiga praxe de começo das aulas em março. O carnaval geralmente cai em fevereiro e interrompe as aulas recém-iniciadas. O verão escaldante torna as aulas penosas e com baixo rendimento. Finalmente, as férias escolares comandam grande parte das férias dos trabalhadores. E as férias destes são motor do turismo, atividade geradora de empregos e riqueza para o País. (...) Portanto, há grande vantagem para todos na transferência do início das aulas para o mês de março.

RESUMO DO TRECHO 3

O autor () a tese de que as aulas devem voltar a começar em março, () os seguintes argumentos: o fato de que o carnaval normalmente cai em fevereiro, o fato de que o calor é forte e prejudica as aulas e o fato de que as férias dos trabalhadores, coincidindo com as escolares, são benéficas para a economia.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004^a

Apêndice H – Atividades Linguísticas

Disciplina de Produção de Textos – Profª Clarice Alves

ATIVIDADES LINGUÍSTICAS

1. Os fragmentos textuais abaixo apresentam dentre outros problemas, o emprego inadequado dos sinais de pontuação – ausência ou uso incorreto deles. Identifique e resolva esses e os demais problemas identificados nos excertos.

- a) “Em uma entrevista, com a diretora da Escola Brasileira de professores Guiomar Namó de Mello, foi apresentada a sua preocupação com a formação de professores. Segundo Mello para superar essa formação deficitária [...]”.
- b) “Diretora da Escola Brasileira de professores Guiomar Namó de Mello, afirma que a sociedade se deu conta de que a educação é urgente. Por isso acredita que haja uma pressão maior por parte da população”.
- c) “[...] Segundo Guiomar precisamos de um ensino mais relevante. A remuneração do professor também é um fator a ser revisto. De acordo com a educadora para o que alguns fazem é muito, e para o que outros fazem é pouco”.
- d) “[...] Diante disso, relata em sua fala que “O professor sai no ensino médio analfabeto e chega ao ensino superior para reproduzir sua ignorância”. Mostrando assim que o governo deve atentar-se a educação que é urgente. [...] Porém ela apresenta a meritocracia como uma forma de incentivar e também de atrair para esta área ”.
- e) “[...] A especialista defende a ideia de que os professores devem estudar em tempo integral, pois eles estão saindo da educação básica analfabetos e ingressam no ensino superior conservando seu desconhecimento acerca dos saberes que deveriam ser sabidos por ele”.

Excertos de resumos produzidos na disciplina de Produção Textual, 2012.

2. Analise e reescreva os fragmentos abaixo, a fim de estabelecer uma boa textualização.

Estávamos em plena seca.

Amanhecia. Um crepúsculo fulvo alumia a terra com a claridade de um incêndio ao longe.

A pretidão da noite esmaecia. Já começava a se individualizar o contorno da floresta, a silhueta das montanhas ao longe.

A luz foi pouco a pouco tornando-se a mais viva.

No oriente assomou o sol, sem nuvens que lhe velassem o disco. Parecia uma brasa, uma esfera candente, suspensa no horizonte, vista através da ramaria seca das árvores.

A floresta completamente despida, nua, somente esqueletos negros, tendo na fimbria aceso o facho que a incendiou, era de uma eloqüência trágica.

Amanhecia, e não se ouvia o trinado de uma ave, o zumbir de um inseto.

Reinava o silêncio das coisas mortas.

Como manifestação da vida percebiam-se os gemidos do gado, na agonia da fome, o crocitar dos urubus nas carniças.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 26 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

3. Ao produzirmos textos, devemos ter o cuidado de estabelecer certas **correlações entre os verbos** a fim de se ajustem adequadamente às várias possibilidades de emprego de tempos e modos.

Os fragmentos de textos a seguir não atendem a essa exigência e, por isso, devem ser readaptados. Faça, portanto, as adaptações a fim de adequá-los ao padrão culto da língua.

- a) "(...) portanto, para continuar à tradição deveria haver regulamentos por parte das universidades, para que sejam eleitos somente trotes saudáveis como, por exemplo (...).
- b) "Gostaria então, [sic] que a senhora reavalie a posição do governo frente a [sic] necessidade da criação de uma nova lei (...)".
- c) "Para isso, deveria existir um órgão que fiscalizasse a programação, pois só assim cenas de constrangimento entre os telespectadores poderão ser evitadas".
- d) "Este ato irresponsável tem de ser reprovado pelo Congresso, pois caso for aprovado, com certeza, só traria malefícios à sociedade".

(Fontes Diversas)

4. A ordem das palavras na frase

Sob vários aspectos, a **ordem das palavras**, está em correspondência direta com o sentido dos enunciados, o que faz dela um dos mecanismos fundamentais de coesão em português.

Observe o sentido expresso pelas duas frases a seguir:

- (1) O triste fim de um homem violento
- (2) O violento fim de um homem triste

O que, gramaticalmente, produz a diferente coesão entre os termos?

Quando a ordem é inadequada?

Compareceram todos ao ato da campanha contra a fome do Betinho.

Do modo como está escrita, a frase possibilita qual interpretação?

Como a frase poderia ser reescrita a fim de deixar claro o sentido pretendido pelo autor do texto?

5. Nas frases a seguir, a ordem que foi dada às palavras provoca efeitos de significado "estranhos". Reescreva-as apenas alterando, a ordem das palavras, de modo a torná-las mais aceitáveis:

- a) Zélia Cardoso de Mello decidiu amanhã oficializar sua união com Chico Anyzio (*A Tarde, Salvador*).
- b) Está fazendo sucesso com a sua nova clínica, a psicóloga Iracema Leite Ferreira Duarte, localizada na rua Campo Grande, 159 (*Correio de Mato Grosso*)

6. O comentário seguinte faz parte de uma reportagem sobre o decreto assinado pelo presidente José Sarney, tornando eliminatórios, no vestibular, os exames de língua portuguesa e de redação:

Os estudantes que pretendem ingressar na Unicamp, no próximo vestibular, concordam com o decreto do governo. Estão reclamando apenas, que a Universidade de Campinas está exigindo a leitura de um livro que entrará no exame inexistente no Brasil: A confissão de Lúcio, Mário de Sá-Carneiro (*Isto É Senhor*).

Conforme redigido, o texto contém uma passagem ambígua (que pode ter mais de uma interpretação).

- a) Identifique essa passagem e transcreva-a:
- b) Explique por que ela é ambígua:
- c) Reescreva-a de forma a tornar clara a interpretação pretendida pela revista:

7. A organização sintática dada a certos trechos exige do leitor um esforço desnecessário de interpretação. Abaixo você tem um exemplo dessa situação:

Ao chegar ao ancoradouro, recebeu Alzira Alvez Filho um colar indígena feito de escamas de pirarucu e frutos do mar, que estava acompanhada de um grupo de adeptos do Movimento Evangélico Unido.

Reescreva o trecho, **apenas alterando a ordem**, de forma a tornar a leitura mais simples.

8. Complete as frases abaixo, observando o emprego dos sinais de pontuação, os termos de transição presentes e a coerência que deve existir entre elas.

- a) A pena de morte é solução perigosa. De um lado,... de outro,...
- b) A nação precisa apurar todos os casos de corrupção denunciados pela imprensa. Primeiramente,.... Depois,...
- c) Ser cidadão é ter seus direitos respeitados. No entanto,.... Mais do que nunca,....
- d) A seca tem castigado o Nordeste brasileiro. Além de.... Conseqüentemente,....
- e) O mundo finalmente se volta para a Amazônia. Ainda bem que.... Assim,....

Fontes Diversas

Apêndice H – Guia de autoavaliação

Disciplina de Produção de Textos – Prof^a. Clarice Alves

AVALIE VOCÊ MESMO SEU TEXTO

Releia e avalie seu resumo, considerando as orientações presentes nesta guia. Se julgar importante, você pode observar outros aspectos à melhoria de seu texto, os quais não tenham sido mencionados neste instrumento; sinta-se à vontade para incorporá-los à sua avaliação. Consulte a guia toda vez que redigir um resumo, tanto para escrever a primeira versão de seu texto como para revisá-lo e reescrevê-lo.

GUIA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Você indicou, no início de seu resumo, dados como o título e o autor do texto original?	6. A seleção lexical está de acordo com o gênero em estudo?
2. As informações que o autor do texto original apresenta como sendo prioritárias estão em seu resumo, principalmente a questão discutida, a posição do autor e os argumentos mencionados em defesa dessa posição?	7. As relações entre as ideias do texto original estão claramente explicitadas por meio de articuladores textuais discursivo-argumentativos? Observe algumas sugestões: não só... mas também, entretanto, no entanto, contudo, todavia, com efeito, embora, ainda que, já que, uma vez que, apesar de, mesmo que, dessa forma, assim, por isso , entre outros. Eles nos ajudam a estabelecer relações entre as ideias que desejamos expressar. Por isso, dê atenção especial aos articuladores textuais em seu resumo. Não os empregue exageradamente, todavia, não caia no oposto, ignorando seu uso.
3. Seu resumo pode ser compreendido em si por um leitor que não conhece o texto original?	8. Você retoma, de diferentes formas, o autor do texto original e traduz suas ações, empregando verbos adequados para tal? Observe o exemplo: Lopes em seu texto esclarece que... O autor defende que..., argumenta que... Veja alguns verbos que podem ser usados para nomear as ações que o autor realiza no texto original: mencionar, definir, descrever, elencar, enumerar, classificar, caracterizar, exemplificar, contrapor, comparar, diferenciar, iniciar, introduzir, abordar, discorrer, esclarecer, convidar, sugerir, concluir, incitar etc.
4. Seu texto está adequado ao leitor, ou seja, um leitor que irá avaliar sua capacidade de compreensão e de expressão escrita?	9. As frases não estão excessivamente longas , e/ou incompletas? Quanto à forma, o parágrafo apresenta mais de uma frase? Não se esqueça de que o resumo deve ser apresentado em um único parágrafo.
5. Seu texto está adequado ao objetivo de um resumo acadêmico?	10. E, por último, faça uma revisão, observando aspectos relativos à norma culta como pontuação, erros gramaticais e ortográficos, entre outros que julgar necessários à melhoria de seu texto.

Adaptado de MACHADO, LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004

Apêndice I - Questionário 2

Avaliação final de nossas atividades realizadas na disciplina de Produção de Textos

Caro estudante, este instrumento tem por objetivo realizar uma avaliação das atividades sobre escrita, revisão e reescrita realizadas para aprimorar a produção de textos acadêmicos. Alerto que a sinceridade das respostas é de extrema importância, pois, sem ela, a avaliação rigorosa da atividade, fundamental para a produção de conhecimento sobre o assunto, ficará prejudicada.

Idade:

Semestre: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

1. Você realizou aprendizados relacionados à escrita de textos acadêmicos, durante o semestre?

Em caso positivo, quais?

2. Em caso de terem ocorrido aprendizagens, quais procedimentos foram responsáveis por elas?

3. Por favor, mencione, pelo menos, dois aspectos que considerou positivos e dois negativos em relação à metodologia de escrita de textos desenvolvida no semestre?

4. Como você avalia, atualmente, sua atuação como escritor (a) em relação ao início do semestre?

() ótimo () muito bom () bom () regular () péssimo

Por quê?

5. A prática de revisar e de reescrever textos com ajuda externa contribuiu com a melhoria de sua expressão escrita?

() contribuiu muito () contribuiu pouco () não contribuiu

Por quê?

APÊNDICE J – Informações selecionadas como relevantes à constituição do resumo do texto “Um retrato da sala de aula”, de Martin Carnoy.

Informações selecionadas como relevantes à constituição do resumo, utilizado para avaliar a intervenção pedagógica.

UM RETRATO DA SALA DE AULA

QUESTÃO DISCUTIDA: A baixa qualidade do ensino brasileiro

PONTO DE VISTA DO AUTOR: o despreparo dos professores brasileiros não possibilita que as escolas, tanto públicas quanto particulares, ofereçam grandes desafios intelectuais aos seus estudantes.

ARGUMENTOS:

Cópia da lousa, como se estivessem num colégio do século XIX.

Predominância do improviso por parte dos professores;

Absurda quantidade de trabalhos em grupos;

Os professores devem ser bem treinados para ensinar e não para difundir teorias pedagógicas genéricas;

Os professores simplificam demais linhas de pensamento complexo;

Falta um olhar mais científico e apurado sobre o que diz respeito à sala de aula;

Faltam bons professores;

Não há padrão de escolha dos conteúdos a serem ensinados, tampouco excelência acadêmica;

Ausência de um bom horizonte profissional.

SUGESTÕES: Atrair para a carreira docente os melhores alunos e propiciar a eles um bom horizonte profissional;

Avaliação do trabalho docente;

O Brasil precisa investir mais na universidade, cobrando taxas de quem pode pagá-las;

O Brasil precisa se nivelar por cima.

ANEXOS

ANEXO A – Texto proposto para a redação do resumo produzido no primeiro encontro.

DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – Profª Clarice Alves

Leia atentamente o texto abaixo e, a seguir, redija um resumo texto.

Um retrato da sala de aula

Poucos especialistas observaram tão de perto o dia a dia em escolas brasileiras quanto o americano Martin Carnoy, 71 anos, doutor em economia pela Universidade de Chicago e professor na Universidade Stanford, nos Estados Unidos, onde atualmente também comanda um centro voltado para pesquisas sobre educação. Em 2008, Carnoy veio ao Brasil, país que ele já perdeu as contas de quantas vezes visitou, para coordenar um estudo cujo propósito era entender, sob o ponto de vista do que se passa nas salas de aula, algumas das razões para o mau ensino brasileiro. Ele assistiu a aulas em dez escolas públicas no país, sistematicamente – e chegou até a filmá-las –, além de falar com professores, diretores e governantes. Em entrevista à editora Monica Weinberg, Martin Carnoy traçou um apurado cenário da educação no Brasil.

Está claro que as escolas brasileiras – públicas e particulares – não oferecem grandes desafios intelectuais aos estudantes. No lugar disso, não é raro que eles passem até uma hora copiando uma lição da lousa, à moda antiga, como se estivessem num colégio do século XIX. Ao fazer medições sobre como o tempo de aula é administrado nos colégios que visitei, chamaram-me a atenção ainda a predominância do improvisado por parte dos professores, os minutos preciosos que se esvaem com a indisciplina e a absurda quantidade de trabalhos em grupo. Eles consomem algo como 30% das aulas e simplesmente não funcionam. A razão é fácil de entender: só mesmo um professor muito bem qualificado é capaz de conferir eficiência ao trabalho em equipe ou a qualquer outra atividade que envolva o intelecto. E o Brasil não conta com esse time de professores de alto padrão. Ao contrário. O nível geral é muito baixo.

Falta ao Brasil entender o básico. Os professores devem ser bem treinados para ensinar – e não para difundir teorias pedagógicas genéricas. As faculdades precisam estar atentas a isso. Um bom professor de matemática ou de línguas é aquele que domina o conteúdo de sua matéria e consegue passá-lo adiante de maneira atraente aos alunos. Simples assim. O que vejo no cenário brasileiro, no entanto, é a difusão de um valor diferente: o de que todo professor deve ser um bom teórico. O pior é que eles se tornam defensores de teorias sem saber sequer se funcionam na vida real. Também simplificam demais linhas de pensamento de natureza complexa. Nas escolas, elas costumam se transformar apenas numa caricatura do que realmente são.

O construtivismo que é hoje aplicado em escolas brasileiras está tão distante do conceito original, aquele de Jean Piaget (*psicólogo suíço, 1896-1980*), que não dá nem mesmo para dizer que se está diante dessa teoria. Falta um olhar mais científico e apurado sobre o que diz respeito à sala de aula. É bem verdade que esse não é um problema exclusivamente brasileiro. Especialistas no mundo todo têm o hábito de martelar seus ideários sem se

preocupar em saber que benefícios eles trarão ao ensino. Há um excesso de ideologia na educação. No Brasil, a situação se agrava porque, acima de tudo, falta o básico: bons professores.

A chave para um bom ensino é conseguir atrair para a carreira de professor os melhores estudantes. Basta copiar o que já deu certo em países como Taiwan, que reuniu em seu quadro de docentes algumas das melhores cabeças do país. Ali, um professor ganha tanto quanto um engenheiro – o que, por si só, já atrai os alunos mais talentosos para a docência. Mas não é só isso. Está provado que, para despertar o interesse dos mais brilhantes pela sala de aula, é preciso, sobretudo, dar-lhes uma perspectiva de carreira e de reconhecimento pelo talento que os distingue. No Brasil, o pior problema não está propriamente na remuneração dos professores, até razoável diante das médias salariais do país – mas justamente na ausência de um bom horizonte profissional.

Os professores brasileiros precisam, de uma vez por todas, ser inspecionados e prestar contas de seu trabalho, como já ocorre em tantos países. A verdade é que, salvo raras exceções, no Brasil ninguém sabe o que eles estão ensinando em sala de aula. É o que me faz comparar as escolas públicas brasileiras às empresas pré-modernas. Elas não contam com mecanismos eficazes para cobrar e incentivar a produtividade. Contratam profissionais que ninguém mais no mercado quer, treinam-nos mal e, além disso, não exercem nenhum tipo de controle sobre eles. Hoje, os professores brasileiros estão, basicamente, livres para escolher o que vão ensinar do currículo. Não há padrão nenhum – tampouco há excelência acadêmica.

É boa notícia que os brasileiros comecem a colocar a educação entre suas prioridades, mesmo que isso ocorra com tanto atraso em relação aos países mais desenvolvidos. Percebo no Brasil, no entanto, uma visão ainda bastante distorcida da realidade – típica de países onde as notas dos estudantes são, em geral, muito baixas. A experiência indica que, num cenário como esse, até mesmo os ótimos alunos tendem a se nivelar por baixo. Com um resultado superior à média, eles já se dão por satisfeitos, assim como seus pais e escolas. Na verdade, estão todos mirando a linha da mediocridade. E é lá que estão mesmo. Os exames internacionais da OCDE (organização que reúne os países mais ricos) mostram isso com clareza. Os alunos brasileiros que aparecem entre os 10% melhores são, afinal, menos preparados do que alguns dos piores estudantes da Finlândia. Os finlandeses, por sua vez, definem suas metas com base num altíssimo padrão de excelência acadêmica. É esse ciclo virtuoso que o Brasil deve perseguir – em todos os níveis.

Se quiser mesmo se firmar como uma potência no cenário mundial, o Brasil precisa investir mais na universidade. É verdade que os custos para manter um estudante brasileiro numa faculdade pública já figuram entre os mais altos do planeta. Por isso, é necessário encarar uma questão espinhosa: a cobrança de mensalidades de quem pode pagar por elas, como funciona em tantos países de bom ensino superior. Sempre me pergunto por que a esquerda brasileira quer subsidiar os mais ricos na universidade. É um contrassenso. Olhe o que aconteceria caso os estudantes de renda mais alta pagassem algo como 1000 dólares por ano às instituições públicas em que estudam. Logo de saída, o orçamento delas aumentaria na casa dos 15%. Com esse dinheiro, daria para atrair professores do mais alto nível. Quem sabe até um prêmio Nobel. O Brasil precisa, afinal, começar a se nivelar por cima.

Adaptado de <http://veja.abril.com.br/300909/retrato-sala-aula-p132.shtml>

ANEXO B – Texto empregado para a produção de resumo.

Disciplina de Produção de Textos- Prof^a. Clarice Alves

Leia atentamente o texto e, a seguir, redija um resumo acadêmico, observando as orientações recebidas sobre a apresentação e a organização desse gênero textual.

'Quem precisa de escola em tempo integral no Brasil é professor, não aluno'. Para melhorar o ensino público, o país precisa formar mestres, diz a educadora Guiomar Namó de Mello.

Nathalia Goulart – 17/08/2010

Diretora da Escola Brasileira de Professores, que se dedica à educação inicial e continuada de docentes do ensino básico, Guiomar Namó de Mello está, é claro, preocupada com a formação dos mestres no Brasil. Contudo, ela não engrossa o coro daqueles que acreditam que a saída para o problema está em oferecer melhores salários. “Se você me perguntasse se o professor ganha mal, eu diria que sim. Mas para o que alguns fazem, é muito”, diz. Para a especialista, mais do que maiores vencimentos, os docentes precisam de melhor formação: saídos de escolas públicas ruins, apenas espalham seu desconhecimento aos alunos. “A formação do professor é uma questão estruturante. Sem ela, nenhuma melhora é possível”, sentencia Guiomar. Aperfeiçoar a formação dos docentes e coordenar as ações de estados e municípios que quiserem promover reformas na área - ambas tarefas do governo federal - serão desafios do presidente que o país elegerá neste ano. Confirma a seguir os principais trechos da entrevista com a educadora.

A senhora costuma afirmar que, até o início dos anos 90, a educação não fazia parte da agenda estratégia dos governos. Hoje, ela já está entre as prioridades?

Os setores mais bem informados da sociedade se deram conta de que a educação é urgente em termos de desenvolvimento sustentável. Por isso, acredito que haja uma pressão maior por parte da população. No entanto, a educação vem sempre carregada de visões imediatistas e às vezes extremamente pessoais dos governantes. Na política, a educação está facilmente sujeita a uma certa pirotecnia, ou seja, os governos e os políticos em geral querem sempre faturar mais com o menor custo possível. E, assim, faltam foco e prioridade. Faltam medidas que se dirijam a questões estruturantes da educação.

Quais são essas questões?

A qualidade da formação do professor, por exemplo, é uma questão estruturante. Sem ela, nenhuma melhoria é possível. E há pouca disponibilidade para atacar esse problema. É preciso mudar completamente o sistema de formação de professores, que ficou refém de um ensino superior. Mas não há disposição de se investir política e financeiramente para atrair os melhores para a carreira de professor.

O que fazer para formar um bom professor?

É preciso enfrentar os cursos de pedagogia, mas não vejo nenhum político se referindo a isso. Também temos que formar o professor em tempo integral, porque eles estão saindo do ensino médio analfabetos e chegam ao ensino superior para reproduzir a sua ignorância. Depois, vão para a escola pública e repetem o círculo vicioso da ignorância. Então, quem precisa de escola em tempo integral no Brasil é professor, não aluno. Nosso professor sai da escola pública: depois de uma formação deficitária no ensino superior particular, onde ele

pode dar aula? No ensino público, de onde saiu. E ainda tem quem diga que é ele o culpado pela má qualidade do ensino. Ele não é culpado, mas apenas uma peça dessa engrenagem. Para enfrentar esse problema é preciso vontade política e recursos financeiros para investir na formação do professor. Se estivéssemos dispostos a fazer isso, poderíamos ter um ensino de qualidade.

No Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2008, apenas 2,7% dos cursos de pedagogia alcançaram a nota máxima, igual a 5. O que precisa mudar no currículo dessas instituições?

Precisamos de um currículo onde o futuro professor não estude só a teoria. Ele precisa conhecer a prática desde o primeiro dia, como os médicos. O modelo de formação clínica é o melhor modelo para o professor. Ele não precisa estudar os recônditos da pedagogia. Ele precisa aprender como se ensina e como o aluno aprende. O professor é um artesão, ele não é um grande criador. Da mesma forma que o médico não é um criador. Ele tem que ser um excelente aplicador de conhecimento. A sala de aula é o foco e a referência do trabalho dele.

O currículo escolar praticado hoje é outra questão estruturante?

Sim. Hoje temos um ensino enciclopédico e precisamos acabar com essa crença. Precisamos saber para que finalidade queremos educar os jovens. Temos que educá-los para sobreviver em um mundo cada vez mais complicado, em que a informação está disponível para todos. Para isso, você precisa desenvolver competências que são básicas: saber falar, pensar, usar a linguagem, aplicar o conhecimento adquirido para entender o mundo ao seu redor. É preciso um ensino mais relevante. Ou a gente atende a esses desafios ou não melhoramos o ensino.

Muitos especialistas apontam que o salário do professor é um empecilho para o avanço da educação no Brasil. Como a senhora enxerga essa questão?

A remuneração é um fator a ser revisto. O salário precisa melhorar, mas só isso não resolve o problema. O aumento do salário tem que ser uma decorrência do aumento da responsabilidade do professor e do mérito. Se você me perguntasse se o professor ganha mal, eu diria que sim. Mas para o que alguns professores fazem, é muito. E para o que outros fazem, é pouquíssimo. Para corrigir isso, precisamos de mecanismos para diferenciar um do outro. O que não pode é aumentar o salário de todos.

A meritocracia é uma saída para isso?

A ainda que seja uma única medida, ela é interessante e pode fazer a diferença em São Paulo, onde foi aplicada. Porque se o professor quiser progredir só pelo tempo de trabalho - como normalmente ocorre - o salário dele aumenta em um determinado ritmo. Mas se ele quiser fazer um concurso sobre o conteúdo que ele ensina, ele pode ter um aumento substancial e buscar um atalho na carreira. Ele começa a ganhar mais antes do tempo previsto. Acredito que são esses os mecanismos que atraem os profissionais. Porém, é preciso lembrar que na educação não existe uma única saída. A solução tem que mexer em diferentes fatores. Sozinha a meritocracia não resolve muito. Por mais que incentive o professor, se ele não sabe como ensinar, ele precisa aprender.

Qual o maior desafio na área da educação que o próximo presidente, a ser eleito neste ano, deverá enfrentar?

A questão do professor talvez seja o abacaxi mais complicado para descascar, em todos esses aspectos. O presidente da República manda no ensino superior. E é no ensino superior que está o problema do professor. Não adianta desconversar. A questão da formação do professor é responsabilidade do Ministério da Educação – seja no ensino superior público federal ou nas faculdade e universidades particulares, que são autorizadas e supervisionadas pelo governo. Portanto não dá para se esquivar. Também precisamos lembrar que o governo federal não é o gestor do ensino básico no Brasil. Gestores são estados e municípios. Cabe ao governo federal liderar e coordenar políticas para estados e municípios que queiram promover reformas. E para isso é preciso haver um grande pacto federativo da educação. O presidente eleito precisa usar o respaldo que ganhará nas urnas para chamar estados e municípios e equacionar os problemas mais estruturantes da educação. É importante estabelecer um pacto federativo.

<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/quem-precisa-de-escola-em-tempo-integral-no-brasil-e-professor-nao-aluno>. Acesso em 26/04/2012.

ANEXO C – Texto empregado para a produção de resumo.

PRODUÇÃO DE TEXTOS - PROF^a. CLARICE ALVES

Operação resgate: o universo do jogo em ação

Por enfatizar “traços formais apagados na comunicação natural”, Cintra (1996, p.75) pondera que a escola não está dando conta de sua tarefa. Instaura-se a sensação de que “a escola ensina para si mesma, pois o aluno não consegue transferir conhecimentos para fora dela, não absorve o conhecimento para a vida. Há como que uma cisão entre o que se aprende para a escola e a própria vida”. No contexto escolar, a língua se transforma num fim em si mesma, uma vez que atende a objetivos de ordem acadêmica sem vínculo com um sentido social mais amplo. Nessa linha, encontramos em Widdowson (1991) a constatação de que, no ensino de língua, é crescente o afastamento do aspecto comunicativo. As formas trabalhadas são diversas das que o falante usa habitualmente. Um trabalho assim afastaria o estudante da possibilidade de verificar as funções sociais tanto da escrita como da leitura. Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita (e da leitura), propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar. A esse respeito, Spinillo e Roazzi (1988) dizem que tanto a leitura como a escrita precisam ter sentido com usos imediatos e significativos, para que a criança se envolva no processo de aprendizagem, descobrindo que a língua escrita tem funções sociais diversas. Na verdade, a própria escola precisa considerar a escrita como “um objeto cultural que cumpre funções sociais, resgatando para dentro do contexto escolar a funcionalidade que a escrita tem historicamente e no cotidiano de nossa sociedade” (1988, p.75).

Mencionar esses aspectos leva a recuperar o que pensei por escrito em minha tese de doutorado, quando me referi aos usos e funções da escrita, que variam histórica e culturalmente; variam, da mesma forma, em função dos contextos definidos por comunidades específicas (hoje, a comunidade dos usuários da Internet é um exemplo disso). Quando o indivíduo não percebe a relevância do ensino da escrita para suas necessidades reais, fica contaminado por um desânimo exemplar.

Outro aspecto que contribui para dar um novo tom às aulas de redação ancora-se na perspectiva que mais se apregoa em relação à linguagem (observamos isso também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs). Trata-se de levar em conta e mostrar aos alunos que a linguagem se realiza em situações práticas, de convívio social, por textos orais e escritos, mediante as quatro habilidades básicas da linguística: falar, escutar, ler e escrever.

PASSARELLI, Lilian. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004 (Texto adaptado).

ROTEIRO PARA LEITURA E ESCRITA

1. Qual a questão discutida no texto?
2. Que ponto de vista o autor defende e quais argumentos emprega em defesa de sua posição?
3. Sintetize o assunto de cada parágrafo.
4. Observe a paragrafação do texto, assinalando as marcas de costura entre um parágrafo e outro.
5. Analise a construção dos períodos dentro do parágrafo, identificando, quando possível, o elemento de ligação entre um período e outro. Mencione também quantos períodos existem em cada parágrafo.
6. Redija um resumo acadêmico, estabelecendo as relações adequadas entre as informações.