

# REVISÃO E REESCRITA DO GÊNERO RESPOSTA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Paulo Cezar Czerevaty  
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo  
Maria Andreia Batista Blum

Submetido em 07 de junho de 2018.

Aceito para publicação em 18 de outubro de 2018.

*Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 56, novembro. p. 70-85

---

## POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
  - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
  - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
  - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
- 

## POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>  
Quinta-feira, 22 de novembro de 2018.

# REVISÃO E REESCRITA DO GÊNERO RESPOSTA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

## REVISION AND REWRITING OF THE GENDER 'RESPONSE' IN THE CONTEXT OF SECONDARY SCHOOL: A DIALOGICAL PERSPECTIVE

Paulo Cezar Czerevaty\*  
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo\*\*  
Maria Andreia Batista Blum\*\*\*

**RESUMO:** *Com base nas contribuições do Círculo de Bakhtin, este artigo tem por objetivo discutir como a reescrita de respostas dos alunos do Ensino Médio se constitui a partir do processo dialógico instaurado pelas revisões efetuadas pelo professor na versão inicial dos textos dos alunos. Os resultados demonstram que, na fase inicial, as respostas são breves, atendendo meramente a uma tarefa institucional. Com a revisão do professor, atuando principalmente nos aspectos da temática e construção composicional da resposta e na mediação na compreensão e interpretação do texto, os alunos produzem respostas mais completas, a considerar tanto pelas questões temáticas e formais de organização textual quanto pela ampliação da reflexão e das contrapalavras a partir da interação com o texto.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Dialogismo; Gênero Resposta; Reescrita.*

**ABSTRACT:** *Based on Bakhtin Circle's contributions, this article aims at discussing how the rewriting of secondary school students' responses is constituted from the dialogical process established by textual revision provided by the teacher in the initial version of the students' texts. The results show that, in the initial phase, the answers are brief, being merely an institutional task. From the teacher's revisions, working mainly with aspects related to the thematic and the compositional construction of the response and also in mediating the text comprehension and interpretation, the students produced more complete responses, considering both thematic and formal issues of textual organization, and the intensification of reflection and counterwords from the interaction with the text.*

**KEYWORDS:** *Dialogic; Gender Response; Rewriting.*

---

\* Universidade Estadual do Centro-Oeste, Mestrando em Letras, pauloivai@hotmail.com

\*\* Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Doutora em Letras, Universidade de Maringá, cristiane.mpa@gmail.com

\*\*\* Universidade Estadual do Centro-Oeste, Mestranda em Letras, mariaandreiabatista@gmail.com

## 1. Considerações iniciais

Pesquisas da área da Linguística Aplicada (GERALDI, 2006; ANGELO; MENEGASSI, 2016; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016) revelam que as práticas de produção textual na escola, ao se pautarem em concepções que dissociam a língua dos sujeitos, dos aspectos sociais e históricos que os envolvem, ainda se mostram marcadas pelo artificialismo, em que não existe o porquê de escrever além de cumprir uma exigência. Assim, o que se escreve é geralmente um produto pronto, finalizado, que não se presta à interlocução e a réplicas, mas somente à correção e à atribuição de uma nota. Nessa perspectiva, este trabalho tem como intuito discutir o modo que a reescrita de respostas dos alunos do Ensino Médio se constitui a partir do processo dialógico instaurado pelas revisões efetuadas pelo professor na versão inicial dos textos dos alunos. A ênfase na efetividade dos processos de *revisão* e de *reescrita* direciona as preocupações da pesquisa ao âmbito das concepções que regem o ensino da escrita em ambiente escolar e a maneira como isso interfere nos resultados do processo.

Com base nos pressupostos teóricos do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 1997), que compreende os sujeitos e a linguagem, obrigatoriamente, no âmbito da interação, neste artigo, assume-se a escrita como “trabalho” (GERALDI, 1997) pela compreensão de que esta concepção se apresenta mais produtiva ao atendimento das necessidades do sujeito contemporâneo. Desse modo, o processo dialógico de produção escrita é entendido como uma série de etapas de efetivo trabalho, que contribuem à qualidade do texto. Foca-se, aqui, em duas dessas etapas: a *revisão* e a *reescrita*, analisando-se produções do gênero *resposta* dos alunos de uma turma de Ensino Médio de uma escola pública do Paraná, incluindo a versão reescrita, fruto das revisões mediadas pelo docente.

Para tanto, o artigo está organizado em três tópicos. No primeiro deles, discute-se o conceito bakhtiniano de dialogismo e suas implicações nos processos de escrita, revisão e reescrita. No segundo, expõe-se uma breve definição das características do gênero discursivo resposta. No terceiro, são apresentados e analisados, à luz da teoria, os textos escritos pelos alunos, tanto a versão da escrita quanto da reescrita.

## 2. Dialogismo, escrita e reescrita

No sentido bakhtiniano, a interação pressupõe o diálogo entre as realizações textuais da linguagem. No entanto, como esclarece Machado (1996), Bakhtin não chega a formular uma teoria do texto tal como concebida por algumas vertentes da Linguística, mas uma teoria do *enunciado*, o qual se define pela vinculação em um espaço sócio-histórico bem definido, no momento em que alcança uma efetividade comunicativa. Por esse aspecto é que o enunciado é demarcado, sobretudo, pelos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), uma vez que se consolida pelas especificidades das esferas de comunicação – novamente, pelo contexto social e histórico. Inclui-se, dessa forma, o exame da “[...] comunicação efetiva e os sujeitos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2010, p.65).

Se a noção de enunciado/enunciação se define pelo aspecto sócio-histórico, o *texto* é definido como uma espécie de condensação social e histórica – uma questão

“cronotópica” (MACHADO, 1996): ao mesmo tempo em que é resultado da efetividade comunicativa, é resultante de uma cadeia dialógica ampla e ininterrupta: “[...] todo texto é articulação de discursos-língua que se manifestam nas enunciações concretas [...]” (MACHADO, 1996, p.93). Em outras palavras, texto é o elemento que carrega a história das relações enunciativas.

O diálogo só pode ser consolidado por meio do discurso, ou seja, da “palavra” (STELLA, 2010). É por ela que se dá o processo constitutivo dos sujeitos e da linguagem, graças a um aspecto geral: a palavra não é vazia, ou, por outro extremo, completa: ela é maleável, ou seja, é a própria ideologia. Nessa perspectiva, ao produzir um texto, o autor sempre estará trazendo outros textos, outras vozes, outras palavras e, assim, assumindo uma posição ideológica no mundo – consciente ou inconscientemente. Não há texto no vazio, e, da mesma forma, não há colaboração em uma ideologia sem o processo dialógico que fornece tanto a carga significativa quanto os aspectos formais que a comportam.

Assim, é possível dizer que é a *responsividade* que define o humano, e, sendo assim, é a orientação primária da produção textual:

O papel dos outros [...] é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real [...] não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como se para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1997, p.320).

Como o locutor se orienta em função do outro, o próprio texto é orientado a partir do outro dentro de uma *esfera* de comunicação; em outras palavras, a cada situação de interlocução concorre um determinado *gênero do discurso*:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente ao todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo que a isso denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p.279).

A partir desses pressupostos, pode-se situar como é pensada uma produção textual a partir da filiação teórica de base bakhtiniana. Todo processo é marcado pelo princípio dialógico, esse é o tronco geral de onde saem todas as outras ramificações. Em termos práticos, sempre que se escreve um texto se está estabelecendo um diálogo com todos os outros textos anteriores e com os textos futuros. A experiência com a escrita demonstra que a produção sempre será orientada por dois tipos de diálogo: um consciente e escolhido; outro inconsciente e apreendido (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997). Assim, o autor sempre irá lançar o olhar em outros textos para produzir o seu, e,

ao mesmo tempo, estará impondo na escrita toda a experiência de vida adquirida, que também se constitui como uma espécie de texto interno, histórico.

O que irá ocorrer no momento da escrita é a mobilização simultânea de uma série de aspectos. O autor do texto irá traçar sua orientação em relação a todos os *outros* da *esfera discursiva*: o(s) outro(s) agente(s), e o(s) outro(s) texto(s). Pelo outro agente surge a motivação e o conteúdo. Pelos outros textos já gerados e pelo próprio conteúdo do diálogo dá-se a motivação para a forma. Isso equivale a dizer que toda produção textual precisa mobilizar fatores externos à textualidade, caso contrário, esgota-se o conteúdo e, em sua esteira, as formas de expressão.

Nesse sentido, a escrita possui uma série de motivações, ou melhor, razões para ser composta e circular de determinada maneira e formato na sociedade, e a equivalência dessas motivações nos contextos de ensino-aprendizagem é o viés do processo, ou seja, as etapas que são definidoras da prática. Então, para ensinar a escrever o professor precisa mobilizar uma série de recursos e métodos desencadeadores desse processo para que o aluno se posicione, de fato, como autor, com pretensa objetivação de impacto social/contextual.

A *responsividade* gerada nas situações de escrita na escola parece não superar o objetivo de enquadramento institucional para a aquisição de uma nota. O aluno, na maioria das vezes, orienta-se pela necessidade da boa avaliação e não pela percepção de seu papel enquanto produtor de textos de relevância sócio-histórica, ou seja, não é dado um “destino”, de fato, comunicativo ao texto. Como afirmam Dias e Mesquita, “Por vezes, os estudantes não sabem o destino de seus textos e se distanciam de questões, tais como: Por que escrevo? Para quem escrevo? Para que escrevo? Sobre o que escrevo?” (DIAS; MESQUITA, 2011, p.296).

Assim sendo, nas atividades de escrita, é necessário criar possibilidades de interlocução mais coerentes com a posição da escrita na sociedade e na própria escola. Em termos bakhtinianos, é preciso fazer com que o *outro* vislumbrado pelo aluno na atitude responsiva não seja única e exclusivamente o professor avaliador e nem a escola normativa, mas seja o professor interessado e enriquecido pelo texto discente, e uma escola aberta, justamente, ao diálogo social, fazendo com que o aluno vislumbre tais interlocutores: “O real (palpável, cuja imagem é concreta), o virtual (passível de existência, potencial) e o destinatário superior ou superdestinatário (um conjunto ideológico, representado pelo grupo a que o autor pertence ou pretende pertencer)” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p.236).

Se as formas de *responsividade* forem alargadas, os outros aspectos do processo ganham melhores contornos e a prática se torna muito mais produtiva. Destaque-se, novamente, que esse “processo” mencionado filia-se à concepção de “escrita como trabalho”, ligada à concepção de “linguagem como forma de interação”, pautando-se, principalmente, nas orientações teóricas de João Wanderlei Geraldi (1997). Segundo o autor, na base de toda preparação para uma atividade escrita, é preciso que “se tenha o que dizer”; “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”; que “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”; e que “se escolham as estratégias para realizar” (GERALDI, 1997, p.137).

Como pôde ser visto anteriormente, um desses elementos apontados por Geraldi (1997) foi destacado do conjunto e elevado a um patamar maior de importância: que “se tenha para quem dizer”, ou seja, o interlocutor, uma vez que é o *diálogo* que define a linguagem, tudo o que a compõem só é construído em relação a esse *outro*. Nem todos

os assuntos são para todas as pessoas, nem todas as formas de dizer podem ser compreendidas por todos; assim, a orientação geral sempre se dará em relação ao interlocutor.

É no momento da definição do *outro* que se define o “assunto” em comum, a forma como melhor se comunicará; o porquê dessa comunicação, e a quantidade e intensidade de estratégias linguísticas que deverão ser usadas para determinada ocasião dialógica. Sendo assim, o locutor se constitui como sujeito responsável pela sua posição no mundo.

Na produção textual escolar, o primeiro interlocutor é – e deve ser – o professor; no entanto, atuando como um *interlocutor transparente*. Isso porque a sua presença, ao mesmo tempo em que precisa ser constatável e significativa, não pode constituir barreira às outras possibilidades, ou seja, o aluno deve ser capaz de ver através dele, por um trabalho que varia de interlocutor a mediador, de modo a ser o interlocutor “real” do estudante, ao mesmo tempo em que faz possível um interlocutor “virtual”, “superior”, ou mesmo, outro “real” além do próprio docente (MENEGASSI; OHUSHI, 2007). É justamente nesse ponto que se torna fundamental mencionar a etapa da *reescrita*.

A reescrita é uma das etapas que compõem o processo de produção escrita. É o momento em que o autor, revisando o seu texto, dá origem a um novo produto, que é fruto da reorganização de aspectos temáticos, formais etc. da primeira versão: “[...] a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto [...], é vista como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuação a esse processo, permitindo uma nova fase na construção do texto” (MENEGASSI, 2001, p.50).

Esse olhar revisor sobre o texto deve ser a atitude de todo sujeito que se propõe a escrever. Por isso a afirmação de que a reescrita é parte do processo de escrita, pois deve ser efetuada sempre na ocasião da produção. Em se tratando de ambiente escolar, a importância da reescrita é ainda maior, pois é o momento em que, pela mediação do professor, o aluno poderá melhorar o próprio texto; além disso, com a realização de tal exercício, o estudante pode vir a adquirir a prática de revisar e reescrever o texto, dando maior qualidade ao produto final, sendo esse o objetivo central do ensino da escrita.

Se tomado pelo viés do *dialogismo*, compreende-se que a noção de mediação é muito mais ampla do que a de correção. O docente que estabelecer diálogo com o texto do aluno vai, primeiro, se interessar por ele, independente da qualidade formal ou conteúdoística; afinal, por que o sujeito interpretou de determinada forma? Em que medida essa interpretação acrescenta ao conhecimento do próprio docente? Com quais produtos ideológicos houve diálogo mais próximo? Quais aspectos formais empregados chamam atenção em relação ao todo do texto? Dentre outros questionamentos.

A partir dessas várias observações o professor pode contribuir à reescrita, apontando cada aspecto que, por ventura, possa ser melhorado; ou seja, coloca-se como um verdadeiro interlocutor, e não, apenas, um corretor. É nessa ocasião que o próprio aluno se vê diante daquele *interlocutor transparente*, pois, por meio dele, consegue enxergar outros possíveis interlocutores, ainda que o gênero e a atividade específica sejam restritos à escola. Como isso ocorre? Pela percepção da importância do que foi escrito por parte de quem escreveu. Se o professor demonstra esse interesse e mostra que, como ele, outros também podem usufruir do conhecimento que se está produzindo mutuamente na sala de aula, sua presença transparente vai permitir ao estudante entender a escola como componente do mundo, e não como alheia a ele.

No próximo tópico serão desenvolvidas algumas considerações acerca da *resposta*, um gênero discursivo amplamente utilizado nos contextos escolares, porém,

tratado com importância menor do que a que se acredita merecer. Além disso, esse gênero traz consigo uma dificuldade quando à ampliação do olhar de interlocução, pois, em geral, é utilizado para avaliar os conhecimentos adquiridos a partir do estudo de uma determinada unidade didática, negligenciando-se a dialogicidade inerente à linguagem; sendo assim, o professor parece ser o único interlocutor possível.

### 3. O gênero *Resposta*

Parte-se aqui da noção de gênero discursivo *Resposta*, pensando este em relação aos “diálogos” que precisa estabelecer para se constituir, e, principalmente, para tornar-se relevante. A partir de Angelo e Menegassi, define-se que o gênero resposta é uma prática de linguagem que se concretiza na esfera escolar, resultando da relação que o autor estabelece entre quatro elementos: “1) o texto lido; 2) a pergunta oferecida; 3) os seus conhecimentos e as experiências vivenciadas sobre o texto e o tema trabalhado; 4) as discussões e direcionamentos propiciados pelo professor em sala de aula, em interação” (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p.480). Nesses quatro elementos existe um diálogo explícito e um diálogo implícito trabalhando juntos na construção do produto final. No primeiro deles – o texto lido –, estabelece-se relação entre o texto imediato/presente e todos os outros textos que formulam alguma percepção do assunto e que se inserem de alguma forma no inconsciente do sujeito. O mesmo ocorre no item três – os conhecimentos e as experiências vivenciadas sobre o texto e o tema trabalhado. Já nos itens dois e quatro – a pergunta oferecida e os direcionamentos em sala de aula – constata-se uma questão muito cara à própria definição do gênero *Resposta* e seus contornos no contexto de ensino e de aprendizagem: o problema da *responsividade*. Por meio da pergunta oferecida pelo professor e pela maneira com que esse docente irá direcionar as discussões e estabelecer a interação, é que o aluno irá orientar a sua percepção sobre o assunto e, conseqüentemente, sua escrita.

É nesse ponto que se retoma a noção anteriormente esboçada de *interlocutor transparente*, pois é o momento de definição se a atividade vai superar a barreira escolar/avaliativa. Como destacado por Angelo e Menegassi (2016), o gênero *Resposta* é uma tendência nos procedimentos avaliativos. Dessa forma, o único interlocutor vislumbrado pelos alunos, na maioria das vezes, é o professor enquanto autoridade responsável pela atribuição de uma nota à atividade; ou seja, toda a orientação da escrita se dá para o docente.

Como ultrapassar esse limite em um gênero que parece ser fechado em si mesmo? Sustenta-se, neste trabalho, que a única forma possível para tais objetivos é por meio da *revisão* e da *reescrita* mediadas pelo docente. Dessa forma, a atividade não perde o estatuto avaliativo, por outro lado, a própria noção de avaliação é alterada, porque avaliar passa a significar o ato de definir a importância do conhecimento individual do aluno para a construção do conhecimento coletivo; assim, o professor se torna transparente à medida que sua intervenção denota presença e, ao mesmo tempo, deixa mostrar outros caminhos possíveis, ou seja, outras formas de *responsividade*.

Isso ocorre porque, quando o professor amplia seu interesse pelo texto do aluno, mostrando que a opinião dele é importante, que a palavra daquele que é regente da turma não é a palavra onipotente, que o próprio docente se constrói pelo diálogo com a classe, esse estudante passa a enxergar *outros* através do professor; afinal, se tudo se constitui por diálogo, o próprio sujeito passa a entender que esse diálogo estabelecido

na sala de aula, de forma direta ou indireta, vai se direcionar ao mundo. Em suma, dar a devida importância ao texto do aluno é tornar-se transparente em relação ao todo social.

Dessa forma, esse processo nada faz além de mostrar ao estudante do que se trata o *dialogismo*, não em termos teóricos, como feito neste artigo, mas em termos práticos, de uso interativo. O aluno – com a importância dada à sua palavra – passa a perceber que há um diálogo infinito no qual todos se inserem e que o seu texto contribui a esse diálogo, ou seja, percebe que sempre haverá mais um interlocutor.

#### 4. Escrita, revisão e reescrita do gênero resposta no Ensino Médio

Nesta seção são apresentados e analisados alguns exemplares de atividades de escrita, revisão e reescrita do gênero *Resposta* realizadas em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública da região central do Paraná. Discute-se, a partir das amostras: a) o diálogo responsivo dos alunos com a pergunta e o texto na produção da resposta inicial; b) as réplicas, sugestões, comentários, questionamentos do professor na etapa da revisão textual; c) o diálogo responsivo dos alunos com os apontamentos do professor e com o seu próprio texto na reescrita das respostas.

As atividades desenvolvidas em sala que culminaram na produção das respostas tiveram como base o conto *A terceira margem do rio* (ROSA, 2010) e os vários enunciados que se congregam a ele, passando por filmes, músicas etc. O conto foi abordado a partir de uma *leitura compartilhada*, na qual “o professor e os alunos assumem – às vezes um às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (SOLÉ, 1998, p.118). Esse exercício contou com atividades de pré-leitura; com perguntas intercaladas aos parágrafos da narrativa (especialmente em trechos grifados pelo professor); com o diálogo com outras realizações artísticas inspiradas ou relacionadas ao conto 1; e com os exercícios interpretativos posteriores à leitura, em atividade escrita.

Para essa atividade de escrita, foram disponibilizadas aos alunos sete questões relacionadas a aspectos que foram discutidos durante a leitura do conto, para serem respondidas em duplas. A seguir serão expostas três dessas perguntas e as respectivas respostas dadas por três duplas da turma em que foi realizado o trabalho.

Nas respostas apresentadas, são constatados grifos e comentários elaborados pelo professor. Isso se deve à etapa de *revisão* para a posterior *reescrita*. Dessa forma, depois de cada exemplo de resposta, serão discutidos os comentários do docente, à luz dos pressupostos teóricos da pesquisa, bem como, serão apresentadas as respectivas versões *reescritas*, a partir das quais se buscará discutir os avanços promovidos pela ação desenvolvida no trabalho.

Questão 01 – O que é a “terceira margem do rio”? a) Deus; b) céu; c) inferno; d) doença; e) loucura; f) solidão; g) morte; h) outra. Qual? Explique a interpretação em, no mínimo, cinco linhas.

---

1 São elas: o filme *A terceira margem do rio*, de Nelson Pereira dos Santos; a música *A terceira margem do rio*, de Milton Nascimento; e o filme *A arca de Noé* (dos filmes foram apresentados pequenos trechos que pudessem auxiliar na compreensão do conto).



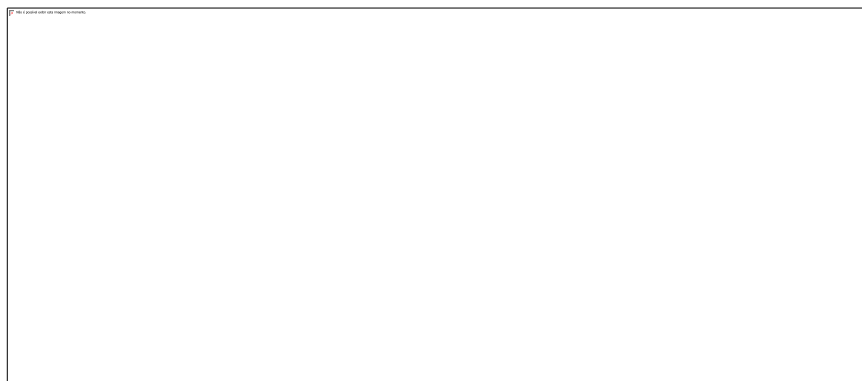


Figura 01. Resposta à questão 01.

*“Loucura, pois depois da partida do pai, todos acreditam em sua volta, que nunca acontece, no caso a família fica louca e tudo que faz leva até a margem do rio para mostrar ao pai. Não faz sentido o pai abandonar sua família permanecendo no rio apenas como um fantasma” (Dupla A).*

Na resposta dada pela Dupla A é possível perceber, primeiro, que houve um direcionamento imediato aos “dados da pergunta” (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p.481) na afirmação de que a terceira margem do rio é a “loucura”, sem retomar a temática da atividade. Outro ponto a destacar é o trecho “tudo o que faz leva até a margem do rio para mostrar ao pai”, uma vez que não há clareza ao leitor do que era “levado ao pai” e os motivos para caracterizar essa ação como “loucura”. No entanto, a proposta da pergunta foi cumprida pela dupla; houve um posicionamento interpretativo que conduziu à noção de “loucura” e um esforço no sentido de sustentar essa posição usando dois argumentos pautados nos acontecimentos da narrativa. Um dos argumentos retoma o ato de os personagens do conto se dirigirem à margem do rio para tentar mostrar coisas importantes ao pai; o outro é pautado na falta de sentido do isolamento do pai; portanto, duas leituras pertinentes.

A partir do texto da dupla houve a revisão desenvolvida pelo docente. Cabe a essa discussão as três estratégias de revisão textual-interativa desenvolvidas por Menegassi e Gasparotto (2016): questionamento, apontamento, e comentário. Na primeira delas, “[...] por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1027). Na segunda há “[...] uma intervenção breve e bastante objetiva, comumente introduzida por verbos no imperativo. Com uma assertiva, o professor aponta a existência de um problema e, por vezes, indica o que o aluno deve fazer” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p.1030). Por fim, o comentário, que, podendo também reunir questionamentos e apontamentos: “[...] preconiza a interação com o aluno, dialogando sobre o texto produzido, dando sugestões, motivando etc. (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2010, p.1033-1034).

Na resposta da Dupla A, o docente realiza três intervenções, caracterizadas como *comentários*, pois reúnem apontamentos, questionamentos e sugestões, visando a ampliar o aspecto interlocutivo. O primeiro *comentário* chama atenção à “estrutura composicional” (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p.480-481) da resposta: *“Tentem deixar a resposta mais completa, principalmente esse início, por exemplo: a terceira margem do rio é a representação da loucura..., e a partir daí segue com o texto”*. Na resposta dada pela dupla, direciona-se imediatamente aos dados da pergunta, sem introduzir, ou melhor, “repetir a estrutura temática da pergunta” (ANGELO;

MENEGASSI, 2016, p.480-481). Assim, com a intervenção, objetiva-se que a dupla, dentre outros aspectos, torne a resposta mais completa estruturalmente, com a exposição da temática.

O segundo comentário toca de forma geral em duas questões: a coerência do texto e a consistência da argumentação, focando em um trecho sublinhado pelo professor: “*tudo o que faz leva até a margem do rio para mostrar ao pai*”. Esse trecho da resposta foi sublinhado com o intuito de que a dupla refletisse acerca do modo como a resposta foi organizada. Isso foi acentuado pelo seguinte comentário docente, pautado na marcação do texto: *Esse trecho ficou um pouco estranho; será que eles levavam ao pai por estarem loucos?*. Destaque seja dado à palavra “estranho” que em seu sentido nada tem de relação com ruim ou incompreensível, mas sim, denota um interesse do professor pelo argumento da dupla, pois implicitamente está-se dizendo “esse trecho está um pouco confuso pra mim, gostaria que vocês explicassem melhor”, cumprindo, efetivamente, a “compreensão responsiva ativa” a que Bakhtin(1997) se refere. Ainda, mesmo que pela generalização do comentário, espera-se que a reflexão operada pela dupla leve à identificação dos problemas do trecho sublinhado, tais como a falta de referentes mais exatos (O que essas pessoas levavam? Por que isso pode ser entendido como loucura?).

Os comentários à resposta da Dupla A efetivam a etapa de *revisão*, anterior à *reescrita*. “A revisão representa o momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor dá a isso” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p.1021). Ademais, como apontam Menegassi e Gasparotto (2016), as etapas de revisão e reescrita necessitam de uma negociação efetiva entre o professor e os alunos, isso porque deve ficar claro o percurso metodológico que levará à produção de um novo texto. Dessa forma, a *responsividade* extrapola o próprio trabalho com o texto e se insere até mesmo na explicitação do caminho a ser percorrido.

A seguir, apresenta-se o produto da revisão e da reescrita da questão 01:

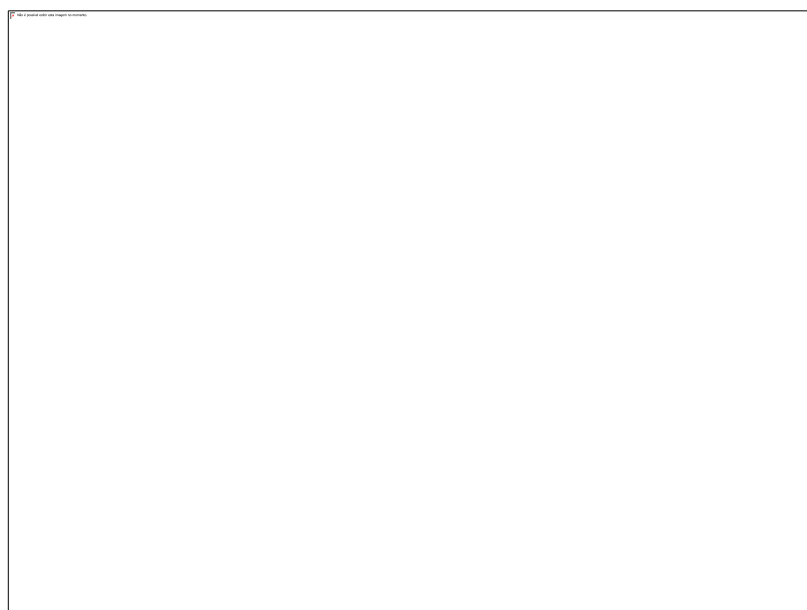


Figura 02. Reescrita da resposta à questão 01.

“Analisando a obra *A terceira margem do Rio*, de Guimarães Rosa, é possível compreender essa margem como sendo a própria loucura. A partida inexplicada do pai para o meio do rio é associado por muitos a loucura, pois este abandonou a sua família repentinamente e após iniciar sua viagem não lhes dirigiu mais a palavra nem demonstrou o menor sinal de percebê-los quando eles lhe procuravam”.

“A família começa a ficar maluca imaginando inúmeras respostas para a partida do pai e esperando a sua volta. O tempo passa e ele permanece vivo nas lembranças dos familiares, porém o pai material começa a existir como se fosse apenas um fantasma”.

“Seguindo a linha de raciocínio de que a obra representa a loucura podemos imaginar o filho como sendo o único louco da história, o qual perdeu o juízo após seu pai abandonar a família para viver com outra mulher. Ele não aceita essa situação e passa a delirar, sempre equiparando seu pai a Deus, pois ele era seu tudo e Deus é o tudo do mundo” (Dupla A).

O primeiro fato a ser observado é que a dupla, atendendo à sugestão do professor, repete a estrutura temática da pergunta; em outros termos, introduz o texto com apresentação do tema. O segundo remete à atitude responsiva. É notável a diferença argumentativa entre a primeira e a segunda versão. A intervenção parece ter atuado como um “dar voz”, que possibilitou uma resposta, não apenas mais longa, mas, também, com mais elementos. Isso porque “a compreensão de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma *atitude responsiva ativa* [...]; toda compreensão é prenehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 1997, p.290).

Assumindo uma posição responsiva, o professor postulou sua compreensão da versão inicial da atividade desenvolvida pela dupla e lançou mão de uma resposta (o comentário na atividade), ou seja, de ouvinte/leitor, tornou-se locutor. Essa mesma reação reaparece num movimento inverso: na compreensão responsiva da dupla e sua consequente resposta (no momento da reescrita) ao docente.

A dupla mantém a opinião de que a “terceira margem do rio” é a loucura, opinião sustentada por “muitos”, segundo escreve. Isso demonstra um entrecruzar de vozes no texto, pois a opinião certamente foi apreendida nas interações da classe ou até por pesquisas em outros contextos. No último parágrafo, a dupla traz uma nova ideia: a de que o único louco da história é o filho; loucura que se deve ao abandono do pai para viver com outra mulher.

A primeira leitura desse parágrafo certamente causa certo estranhamento, principalmente porque parece estar totalmente desconexo das proposições anteriores. No entanto, é nessa parte do texto que a dupla parece instaurar a autoria e, tomando a atividade em tais termos, contribuir para a construção dos sentidos. Afinal, em nenhum momento do conto se afirma que o “pai” tinha outra mulher. Nas interpretações feitas durante a *leitura compartilhada* isso também não ocorreu. Por outro lado, não se diz o contrário. O conto é simbólico, abre para a experiência pessoal de interpretação, e é justamente isso o que acontece no exemplo apontado.

Se o docente se colocar na posição de *interlocutor transparente* que aprende e que deixa ver esse aprendizado, a contribuição da dupla é muito significativa no sentido de entender a argumentação e levá-la adiante, uma vez que a opinião é absolutamente plausível e pode ser ampliada, criando, dessa forma, uma “complementaridade de visões, compreensões e sensibilidades” que, segundo Robert Stam (1992, p.17), “forma o cerne da noção bakhtiniana de dialogismo”.

Por outro lado, é possível compreender que o modo inicial de conceber a resposta tem relação direta com a tradição escolar, e as históricas concepções de

linguagem, sem exigência de reflexão por parte dos alunos, sustentando-se em textos mais superficiais, cumpridores, apenas, de protocolos institucionais. Esses são mais alguns motivos para que a explicação do “isolamento do pai” ser, na primeira versão, breve e tópica e, na reescrita, com certo deslocamento do objetivo central.

Questão 04 – *Quais semelhanças podem ser constatadas na comparação dos filmes A terceira Margem do rio e A arca de Noé?*



Figura 03. Resposta à questão 04. (DUPLA C)

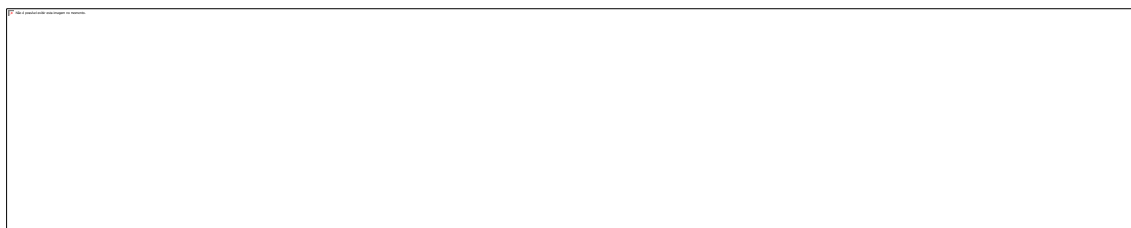


Figura 04. Reescrita da resposta à questão 04. (DUPLA C)

Acima se expõem as duas versões à pergunta quatro. Como em outros exemplos já apresentados, o comando inicial sugere a completude da resposta: “*Muito bem! apenas reescrevam a resposta completando-a: ‘Algumas semelhanças podem ser constatadas na comparação dos filmes A terceira margem do rio e A arca de Noé...’*”. Menegassi (1998 p.222) afirma que “os comentários que os professores apresentam aos alunos nos textos produzidos têm papel relevante no processo de construção da linguagem escrita”. Corroborando com o autor e ampliando o olhar para além das várias estratégias estruturais em que a revisão pode ser pautada, há, também, os elementos de “proximidade” e “concordância” entre os sujeitos que são importantes no processo. A esse respeito, atenção seja dada, no comentário apresentado anteriormente, ao uso da expressão “muito bem” e da palavra “apenas”. Com a expressão, o docente se coloca na posição de um leitor satisfeito com aquilo que leu e que indiretamente está dizendo que a leitura contribuiu para as próprias convicções que tinha acerca da temática. Para além dessas questões, tal comentário serve, também, de estímulo ao estudante. Já a palavra “apenas” inserida em “apenas reescrevam” visa reforçar que o conteúdo da resposta está bom, que ela não precisa ser refeita por completo, ou seja, que a única necessidade é estruturar a introdução. Assim, mostra-se à dupla que existem problemas que não esgotam o conteúdo do texto, mas que podem impossibilitar uma compreensão mais plena. Os apontamentos do professor consideram, ainda, dois aspectos que não haviam sido vislumbrados nos exemplos anteriores, são eles: a repetição de palavras e o uso de vírgulas.

Com isso, a resposta evoluiu de “o nevoeiro quando o pai se aproxima. Algo misterioso sombrio parecido com algo de outro mundo” (DUPLA C), para “Algumas semelhanças podem ser constatadas na comparação dos filmes “A terceira margem do rio” e “A arca de Noé”, o nevoeiro quando o pai se aproxima. Algo misterioso, sombrio, parecido com outro mundo” (DUPLA C).

Questão 05 – Explique a ambientação dos filmes (lugares, cores, sol, nevoeiro, escuridão, sons etc.). Como as escolhas do cineasta contribuem para a construção de sentidos do conto?

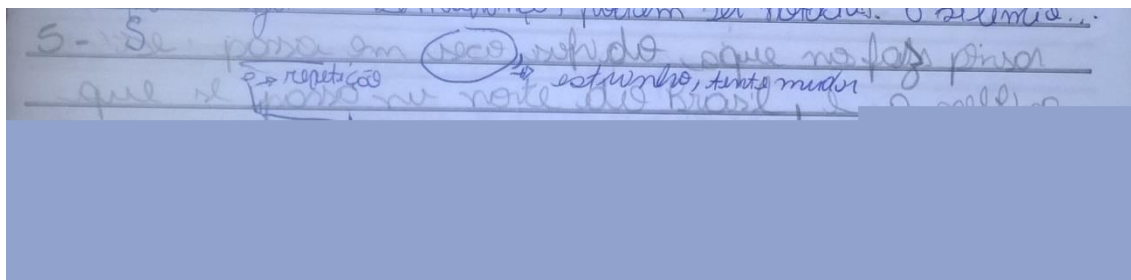


Figura 05. Resposta à questão 05.

“se passa em seco sofrido o que nos faz pensar que se passa no norte do Brasil, e a neblina e a escuridão trazem o suspense o que nos faz imaginar que seja a morte” (DUPLA D).

O primeiro comando apresentado pelo docente chama atenção para um problema no início do texto (“se passa em seco”), possivelmente não percebido pela dupla, o que decorre, possivelmente, da própria tradição escolar, pois, como destacam Gasparotto e Menegassi (2013, p.30), a revisão e a reescrita não são práticas comuns na escola, por isso o texto mantém problemas que poderiam ser facilmente solucionados pela percepção do próprio aluno. Além disso, é apontada a repetição de “se passa” e conclui-se com o seguinte comentário: “Releiam essa resposta, ela pode ser melhorada”, tentando levar os discentes ao ato de reler o escrito e perceber a primeira versão como um produto inacabado (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013).

Se o comando, de início, parece muito genérico, logo se percebe que o intuito é claro: fazer com que a dupla, de fato, releia o texto. Seria incoerente apontar diversos outros nuances sem uma percepção inicial da estrutura básica da escrita e dos argumentos. Partindo daí, tem-se um novo produto: “Se passa em um lugar seco, sofrido, o que nos faz pensar que seja no norte do Brasil, e a neblina, escuridão, e o silêncio nos traz um suspense o que podemos pensar que seja a morte” (DUPLA D).

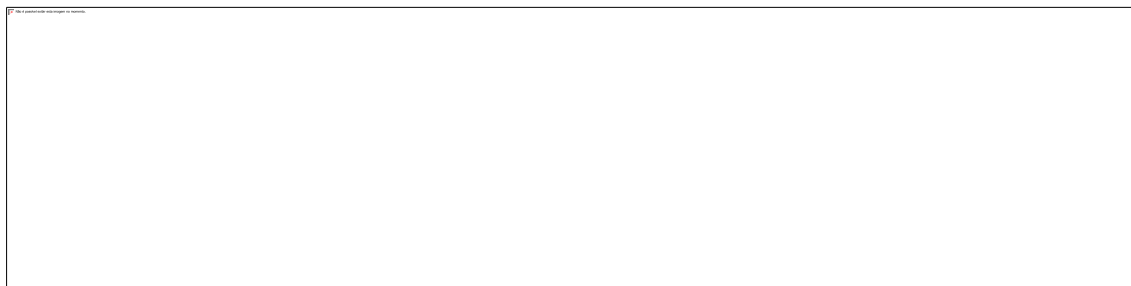


Figura 6. Reescrita da resposta à questão 05.

Em todas as revisões efetuadas pelo professor, foram mínimos os apontamentos acerca de algum problema de ordem formal/gramatical; por vezes, problemas de pontuação e/ou ortografia. O foco esteve na questão do conteúdo textual que deve muito a sua organização. Isso não quer dizer que se assume uma posição na qual se ignoram completamente ações que lembrem a correção “tradicional”. Pelo contrário, tal aspecto é tido como de especial relevância, porém, é operado por um deslocamento do lugar comum. Considera-se que o conteúdo do texto deve ter especial tratamento, uma vez a própria estrutura, posteriormente, é condicionada por ele. Não bastaria suprir as falhas gramaticais sem antes incentivar os alunos a repensar a própria “palavra” por eles lançada; e, se o processo fosse construído ao contrário, é provável que ocorresse o que chamam de silenciamento de sentidos (MENDONÇA, 2009).

## 5. Considerações finais

Diante dos apontamentos teóricos e dos exemplos práticos apresentados ao longo deste artigo, torna-se de especial importância reafirmar que a concepção de escrita da qual se parte é a “escrita como trabalho”, desenvolvida, principalmente, por Geraldini (1997), apropriando-se das contribuições do *Círculo de Bakhtin* e, conseqüentemente, considerando a dialogicidade inerente à linguagem.

Concebendo a escrita como um trabalho, coloca-se a *revisão* e a *reescrita* como etapas fundamentais do processo, com possibilidades reais de estabelecer a interlocução entre docentes e alunos e, com esse diálogo, atribuir uma importância que leve à percepção de que essa voz ouvida na *resposta* extrapola a relação institucional e se torna uma relação textual, uma cadeia dialógica que compõe os sujeitos.

Constatou-se que, a partir do trabalho com a revisão e a reescrita, que esse tipo de atividade ainda não é familiar aos alunos, mas que isso não é impedimento para realizá-la. A efetivação dessas etapas no contexto apresentado ofereceu resultados muito satisfatórios, como a participação mais empenhada na interpretação do conto trabalhado, o melhoramento do texto escrito na segunda versão, a adequação da escrita a uma interlocução mais ampla, dentre outras questões. Isso deixa claro que tais atividades devem ser desenvolvidas constantemente.

Conclui-se este artigo com uma possibilidade a ser pensada em outros trabalhos e que, certamente, é um dos desafios a serem estudados no processo: como fazer que a revisão e a reescrita depois de concretizadas como práticas comuns e cotidianas na escola, não passem a sofrer a mecanização da rotina? Certamente, é necessário pensar em uma série de estratégias. Espera-se, a esse respeito, melhor contribuir futuramente.

## REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro Angelo; MENEGASSI, Renilson José. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. *Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)*, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 475-506, Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v60n3/1981-5794-alfa-60-3-0475.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_.; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuição de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth (Org.). *Dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.  
DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Uberlândia: EDUFU, 2011. *Anais do SIELP*, Uberlândia: EDUFU, v. 1, n. 1, p. 01-31, 2011. Disponível em:  
[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume\\_1\\_artigo\\_033.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume_1_artigo_033.pdf). Acesso em: 10 abr. 2018.

GASPAROTTO, Denize Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan/abr. 2013. Disponível em:  
<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04/1421>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, Irene. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. São Paulo: *Língua e Literatura* (USP), n. 22, p. 89-105, 1996. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/viewFile/114125/112013>. Acesso em: 02 de maio de 2018.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEGASSI, Renilson José. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998.

\_\_\_\_\_. *Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto*. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

\_\_\_\_\_; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021>. Acesso em: 30 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. O aprender e o ensinar a escrita no curso de Letras. *Atos de pesquisa em educação*, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/577/523>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MIOTELLO, Valdir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

SILVA, Wagner Rodrigues; GONÇALVES, Adair Vieira. Pesquisas a serem lembradas na Linguística Aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES, Adair Vieira.; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza. *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Tradução: Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.