https://dx.doi.org/10.35499/tl.v19i1.23597

LIÇÕES DE TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA

NATÁLIA MORAES CARDOSO (UFPA)*
https://orcid.org/0000-0003-3427-9743

RESUMO

Este artigo, recorte de uma tese de doutorado, investiga de que maneira o procedimento de reescrita se adapta a cada produção escrita, conferindo a cada texto uma lição singular. Ao evidenciar o trabalho linguístico do aprendiz e do professor na construção textual, a reescrita possibilita ao estudante perceber e regular sua leitura e escrita, desenvolvendo uma postura analítica sobre seu texto. Assumida como parte do processo de escrita, a reescrita envolve diferentes operações linguísticas e, inevitavelmente, o cálculo do outro, que orienta escolhas de formulação, estrutura e sentido. Metodologicamente, adotamos a metáfora das lições necessárias à conquista da singularidade na escrita, proposta por Riolfi (2011). O *corpus* é composto por 23 textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental, dos quais três são detalhados para demonstrar como o professor pode ampliar a reescrita além de práticas usuais, como "passar a limpo" ou "produzir um novo texto". As categorias de análise são: "(Re)escrita como organização do dizer", "(Re)escrita como processo recursivo" e "(Re)escrita como reposicionamento subjetivo". Fundamentado em Bakhtin (2012), Geraldi (1984;2015;2019), Riolfi (2011) e Fairchild (2014), o estudo indica que escrever na escola pode ser um "sofrimento consentido", mas tende a se transformar em um processo dialógico.
Palavras-chave: Ensino de escrita; (Re)escrita; Singularidade.

ABSTRACT

LESSONS IN WORKING WITH TEXT IN THE CLASSROOM

This article, excerpted from a doctoral thesis, investigates how the rewriting procedure adapts to each written production, giving each text a unique lesson. By highlighting the linguistic work of the learner and the teacher in textual construction, rewriting enables the student to perceive and regulate their reading and writing, developing an analytical stance on their text. Assumed as part of the writing process, rewriting involves different linguistic

* Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), na área de concentração em Estudos Linguísticos. Mestre em Letras pela UFPA (2020), possui especialização em Educação e Cultura: Confluências (UFPA, 2016) e em Metodologia do Ensino de Línguas Portuguesa e Estrangeira (UNINTER, 2019). É licenciada Plena em Letras – Língua Portuguesa (2012) e Língua Espanhola (2018), também pela UFPA. Atua como professora efetiva da rede pública municipal de Cametá (PA) e integra o Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE), onde desenvolve pesquisas sobre autoria e escrita no ensino básico. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0955746743026228 E-mail: nataliacardosomo@gmail.com .

operations and, inevitably, the calculation of the other, which guides choices of formulation, structure, and meaning. Methodologically, we adopt the metaphor of the lessons necessary for achieving singularity in writing, proposed by Riolfi (2011). The corpus consists of 23 texts from 9th-grade elementary school students, of which three are detailed to demonstrate how the teacher can expand rewriting beyond usual practices, such as "copying cleanly" or "producing a new text". The categories of analysis are: "(Re)writing as organization of saying", "(Re)writing as a recursive process", and "(Re)writing as subjective repositioning". Grounded in Bakhtin (2012), Geraldi (1984; 2015; 2019), Riolfi (2011), and Fairchild (2014), the study indicates that writing in school can be a "consented suffering", but tends to transform into a dialogical process.
Keywords: Writing teaching; (Re)writing; Singularity.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> [...] aluno que faz boas redações é um (bom) aluno, não um autor. Até porque é **só na escola que se escrevem redações**. Alunos que escrevem textos com indícios de autoria frequentemente os escrevem à margem das atividades escolares e estabelecem, com professores ou outras pessoas, mesmo na escola, algum tipo de **vínculo extraoficial** (Possenti, 2013, p. 243).

A citação de Possenti (2013, p. 243) é utilizada neste artigo, primeiro, para situar o estudo no contexto do doutorado em Letras e, depois, para introduzir a discussão sobre autoria no recorte analisado. Na primeira abordagem, refere-se à escrita de "redações", em consonância com Geraldi (1984), que aponta como a redação escolar enquadra o sujeito na "função-aluno", levando-o a reproduzir, por escrito, o que a escola lhe transmitiu, na forma como foi ensinado.

Essa percepção pode ser observada no conjunto dos dados provenientes de uma "redação" avaliativa sobre o Autismo, no primeiro bimestre de 2022. Neles, observa-se a tentativa de reproduzir o discurso escolar por meio de expressões extraídas dos "textos motivadores", como: "o autismo não é doença", "lugar de autista é em todo lugar" e "temos que respeitar!". Essas formulações, que denominamos "reprodutoras do discurso militante", refletem o que já foi dito na escola sobre o tema. No entanto, no mesmo *corpus*, aparecem expressões como: "falta de inclusão do autista na sociedade normal", "(...) eles que são pessoas normais, só que com uma mudança no seu estilo de vida" e "o autismo é uma doença que tem vários tipos diferentes". Essas expressões, por sua vez, indicam que, embora os alunos tentem reproduzir o discurso escolar esperado, também introduzem marcas de outras referências e compreensões sobre o tema, gerando tensionamentos em relação ao consenso pregado pela doxa escolar (Fairchild; Cardoso, 2023).

A segunda forma de utilização da citação refere-se à ideia de que alunos que demonstram indícios de autoria em seus textos o fazem à margem das atividades escolares, estabelecendo vínculos extraoficiais. Esse conceito é similar ao discutido por Geraldi (2015), que, na década de 1990, abordou os desafios da inserção do texto na sala de aula. Para o autor, a presença do texto no contexto escolar evidencia um pa-

radoxo no ensino de língua, que não deve se limitar à reprodução do conteúdo, mas buscar possibilitar a criação de algo novo, seja uma leitura ou uma produção textual, a partir do manuseio dos conhecimentos anteriores. Esse processo, descrito como a "inversão da flecha", propõe ampliar as experiências por meio da leitura e do debate, em vez de seguir uma direção previamente definida. Nesse contexto, a autonomia construída de forma extraoficial, conforme Possenti (2013), é um aspecto central desse processo.

Pensar a aprendizagem como um processo lastreado na experiência implica considerar que o estudo do texto, tanto na sala de aula quanto em outros espaços sociais, envolve o desafio da instabilidade e a abertura a diferentes possibilidades de construção discursiva. Cada texto se concretiza a partir de um trabalho de estilo, configurando-se como uma realização singular dentro de um conjunto mais amplo de possibilidades. Assim, compreender o texto escolar como uma dessas possibilidades, mesmo considerando as restrições impostas pela situação de produção, permite abordá-lo em sua especificidade (Geraldi, 2015).

Diante desse contexto, a questão que orienta esta investigação é: que diferentes funções a reescrita pode assumir frente às demandas de escrita de jovens aprendizes? Para responder a esta questão, o objetivo é analisar como o processo de reescrita pode se modular conforme cada produção escrita, imprimindo um objetivo diferente para cada texto.

O quadro teórico mobilizado segue uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, na qual a interação discursiva constitui um processo social materializado em situações enunciativas específicas. Toda atividade linguística se concretiza em enunciados, que configuram um "ato não indiferente", pois envolvem uma compreensão ativa e um posicionamento no mundo (Bakhtin, 2012). Assim, ao produzir um enunciado, o sujeito assume uma postura responsiva – ao se vincular a uma realidade concreta – e responsável, pois toda enunciação carrega uma dimensão ética em relação ao outro.

Ao refletir sobre a alteridade no pensamento bakhtiniano, Geraldi (2019) destaca que uma preocupação central de Bakhtin e seu círculo é "[...] a compreensão dos atos singulares e dos processos de sua realização, pelos quais, em incontáveis liames, o único e o irrepetível se articula à cadeia infinita da comunicação e comunhão dos atos humanos" (Geraldi, 2019, p. 97). Essa perspectiva é essencial para compreender a escrita de aprendizes, pois evidencia como cada texto carrega marcas de singularidade e, ao mesmo tempo, se insere em um fluxo contínuo de interações discursivas. Assim, ao analisar produções escolares, observa-se tanto sua individualidade quanto sua inserção em processos amplos de ensino e aprendizagem, nos quais a escrita se configura como uma prática social dinâmica e dialógica.

Esta discussão está organizada em três seções. Na primeira, examina-se o processo de reescrita em relação à "conquista da singularidade na escrita", explorando a metáfora das lições. Em seguida, apresenta-se o paradigma indiciário como uma alternativa metodológica para lidar com dados produzidos naturalisticamente. Por fim, desenvolve-se uma análise de três formas distintas de abordagem da reescrita, a partir dos textos de jovens aprendizes.

LIÇÕES EM TORNO DO PROCESSO POR TRÁS DO PRODUTO

A metáfora das lições, proposta por Riolfi (2011), inspira o título desta seção e fundamenta as análises subsequentes. Destaca-se, em particular, a reflexão inicial de Riolfi sobre a "conquista da singularidade" na escrita, entendida como um processo que exige o enfrentamento honesto do "inferno" interno de quem escreve. Embora a autora se concentre na formação de professores, sua análise pode ser estendida ao corpus em questão, pois a singularidade na escrita não é inata nem restrita a um grupo específico, mas pode ser cultivada por meio do reconhecimento de suas diferentes fases e reformulações.

A ideia de cultivar remete a um processo de construção a longo prazo, o que relaciona a conquista da singularidade na escrita à produção de textos no ensino fundamental. Esse período oferece um momento privilegiado para experiências de aprendizagem da língua escrita, que devem ser vistas como indícios de um processo em desenvolvimento na relação ensino-aprendizagem. Esses percursos são únicos, assim como os sujeitos que os vivenciam. Por isso, a opção por trabalhar com dados singulares das produções de jovens aprendizes permite entender os enunciados como resultado de um processo de produção, superando as "estereotipizações" frequentemente atribuídas às produções escolares.

Ao dar visibilidade ao trabalho linguístico realizado pelo aprendiz e, nessa perspectiva, ao trabalho do professor em suas intervenções no texto em construção, possibilita-se que o estudante perceba e regule aspectos de sua leitura e escrita, favorecendo a construção de uma postura mais analítica em relação ao próprio texto. Uma das manifestações mais evidentes dessa interação entre aprendiz e professor é o processo de reescrita, que não se reduz a uma mera correção, mas constitui um espaço ativo de reflexão e reelaboração discursiva.

A reescrita é vista como parte integrante do processo de escrita, onde o sujeito opera sobre o texto por meio de operações linguísticas que envolvem tanto a reformulação e o ajuste da expressão quanto o cálculo do outro a cada linha escrita. Esse cálculo refere-se à necessidade de considerar a alteridade na escrita, antecipando possíveis leituras e ajustando a expressão para estabelecer um diálogo com o interlocutor. Esse movimento revela a natureza dialógica da linguagem, já que toda reformulação implica um endereçamento e uma expectativa de resposta.

Para Riolfi (2011), o ato de escrever implica a presença do outro, sendo atravessado por quatro "estações infernais" que metaforicamente representam os tempos da escrita. Esses estágios exigem do aprendiz tanto a construção de sua própria voz quanto o enfrentamento das expectativas alheias. O primeiro tempo, a "escrita cosmética", caracteriza-se pelo esforço de maquiar o texto com palavras e expressões que atendem exclusivamente ao olhar do outro, sem um envolvimento autêntico com o próprio dizer. Nesse estágio, há uma adesão irrestrita às expectativas externas, resultando na anulação do eu. Como destaca a autora, "[...] não há qualquer risco narcísico em jogo" (Riolfi, 2011, p. 27), pois a escrita se molda à visão do outro, sem tensioná-la ou transformá-la.

No segundo tempo da escrita, a "escrita crítica", Riolfi (2011) aponta que o aprendiz começa a enfrentar as primeiras dificuldades no "inferno" da escrita, mas sem ainda transformá-las em movimento produtivo. Esse estágio apresenta um risco: a ilusão de

uma "super-competência crítica", que gera desconfiança excessiva tanto em relação ao próprio texto quanto aos textos lidos. Assim, em vez de impulsionar a construção de uma escrita autoral, a crítica pode se tornar um mecanismo de blindagem contra o "não saber", levando à paralisia diante da incerteza.

O terceiro tempo marca a efetivação da escrita, quando o "não saber" deixa de ser um problema e se torna parte do processo. Como afirma a autora, "[...] em cada palavra que traça, o sujeito se perde cada vez mais. Quando volta a saber alguma coisa, é como Fênix que se reconstrói, sempre em outra parte que não aquela onde começou" (Riolfi 2011, p. 28). Esse movimento revela a incompletude do sujeito e a natureza inacabada da escrita, na qual coexistem a demanda do outro e a expressão do eu. Assim, o aprendiz atravessa deslocamentos inevitáveis pela linguagem e enfrenta a dor inerente ao ato de escrever, um espaço de trânsito entre certezas provisórias e novas incertezas.

No quarto tempo proposto por Riolfi (2011), a responsabilidade pela obra e a afirmação do nome de autor são destacadas. Esse estágio marca a declaração do escritor como sujeito de sua escrita, assumindo a autoria não apenas como um ato técnico, mas como um compromisso ético com a produção e o leitor. Para Riolfi, "[...] escrever não é mais um trabalho, é uma questão de honra" (2011, p. 30). Essa honra não se refere à busca por perfeição, mas ao reconhecimento da insuficiência da linguagem e à escolha de sustentar uma voz própria. A palavra torna-se legítima quando o escritor se responsabiliza por ela, assumindo o risco do ato de escrever e da exposição de seu dizer.

Riolfi (2011) reflete que todo processo de escrita visa ocultar as marcas da composição, criando o que ela chama de "ficção textual". Nesse contexto, a reescrita é integrada à prática de escrita escolar, permitindo que o aprendiz descubra e regule seu traço singular, sem que seja sempre visto como defeito ou sintoma (Possenti, 2013). Mais do que um refinamento técnico, a reescrita é um gesto de apropriação da escrita, no qual o sujeito aprende a lidar com a alteridade no texto e a sustentar um estilo próprio. Assim, a escrita, da "cosmética" ao estilo, não é apenas um exercício linguístico, mas um processo de subjetivação, em que o aprendiz negocia sua autoria e se inscreve simbolicamente como escritor.

A ESCRITA COMO INDÍCIO: O PARADIGMA INDICIÁRIO NA INVESTIGAÇÃO EM LINGUAGEM

Discorrendo sobre a crise do paradigma científico clássico, cuja instauração remonta ao período moderno e se estende até o início do XX, Suassuna (2008), menciona alguns atributos do que denomina "ciência pós-moderna". Entre os quais estão os seguintes:

- admite a migração de conceitos e teorias entre os campos de saber, sendo, por isso, analógica e tradutora;
- mobiliza a imaginação e investe na qualidade e exemplaridade dos fenômenos estudados;
- teria na incerteza a chave da compreensão do mundo, que, mais do que controlado, há de ser contemplado (Suassuna, 2008, p. 347-348).

Segundo a autora, esses atributos tiveram um papel significativo na ampliação das possibilidades metodológicas trazidas pelo novo paradigma científico "pós-moderno" para os estudos das ciências humanas. No campo dos estudos sobre a linguagem, essa abertura teórica também se fez sentir, especialmente nas pesquisas que tomam

dados singulares como objeto de estudo e, de modo mais amplo, na legitimação da pesquisa qualitativa como abordagem legítima para a construção do conhecimento. Isso porque "[...] o potencial dos dados concebidos sob esse tipo de abordagem residiria na sua possibilidade de formular e reformular teorias" (Suassuna, 2008, p. 348).

Ainda como defende Suassuna (2008), em uma abordagem qualitativa, o pesquisador se coloca constantemente questionamentos sobre seus dados, discutidos ao longo do percurso investigativo. Essa prática aproxima o pesquisador do 'sujeito da experiência', que, segundo Larrosa (2004), se define não tanto por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura (Larrosa, 2004, s/p.). Essas características subjetivas envolvem o sujeito tanto na formação quanto no contexto de seu corpus, tornando pertinente a reflexão empreendida por Geraldi (2019) sobre a pesquisa em linguagem na contemporaneidade. Para o autor, o ato de pesquisar não se dá em um campo neutro, mas envolve escolhas e posicionamentos, como ele argumenta:

> [...] cada pesquisador precisará equipar-se com sua opção (política, é claro) de alinhamento à tradição ou radicalização na defesa de outras manifestações verbais como tão importantes ou até mesmo mais importantes que aquelas que a tradição elevou à categoria de cânone. Nesse lugar de opção, pesquisa e ética se reencontram e, enfim, talvez, nos tornemos livres para darmos uma lei, sabendo que nossa liberdade de nos darmos uma lei pode ser elaborada nesta história que não tem qualquer porto de chegada que não o próprio percurso da caminhada (Geraldi, 2019, p. 72).

A liberdade referenciada por Geraldi (2019) não se restringe ao plano da ação, mas está intrinsecamente ligada à responsividade que o ato ético exige de cada sujeito da experiência. Assim, criar para si uma lei, enquanto pesquisador, significa conferir singularidade ao próprio trabalho, tornando-o ao mesmo tempo único e sensível à singularidade do outro. Nesse movimento, a análise não se dá apenas por categorias previamente estabelecidas, mas se constrói em um percurso aberto, atento a detalhes aparentemente insignificantes, pistas e indícios que emergem ao longo da investigação.

Esse modo de manejar os dados se alinha ao paradigma indiciário, formulado por Carlo Ginzburg (1999). Ao estudar a apreensão do real, Ginzburg mostrou como a interpretação de vestígios pode revelar aspectos ocultos da experiência. Diferente de abordagens que buscam generalizações, o paradigma indiciário foca na observação de casos singulares e na reconstrução de sentidos a partir de elementos dispersos, tornando-se uma estratégia metodológica eficaz para pesquisas com dados não reprodutíveis na totalidade.

O paradigma indiciário tem se mostrado produtivo em diversas áreas das ciências humanas, incluindo os estudos contemporâneos da linguagem. Em particular, sua aplicação tem sido relevante nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem da escrita, tanto no contexto da alfabetização infantil quanto em diferentes estágios do desenvolvimento da escrita por aprendizes. No estudo já mencionado, Suassuna (2008) traça um panorama das pesquisas em linguagem que, ao recorrerem ao paradigma indiciário, alcançaram aprofundamentos interpretativos significativos, permitindo, inclusive, o diálogo e a articulação entre diferentes correntes teóricas.

Entre os vários trabalhos citados por Suassuna (2008), destaca-se o de Fiad (1997) sobre "(Re)escrita e estilo". A autora argumenta que, dentro da abordagem indi-

ciária, dados singulares e particulares — muitas vezes considerados marginais por outras perspectivas teóricas — podem se revelar altamente significativos (Fiad, 1997, *apud* Suassuna, 2008). Esse tipo de análise tem se mostrado especialmente produtivo nos estudos sobre a aprendizagem da escrita, pois "[...] permite lidar com diferenças, mais do que com semelhanças, com anormalidades, mais do que com normalidades; por fim, permite ao analista ir em busca de explicações, mais do que tentar encontrar evidências para explicações e teorias já existentes" (Suassuna, 2008, p. 368).

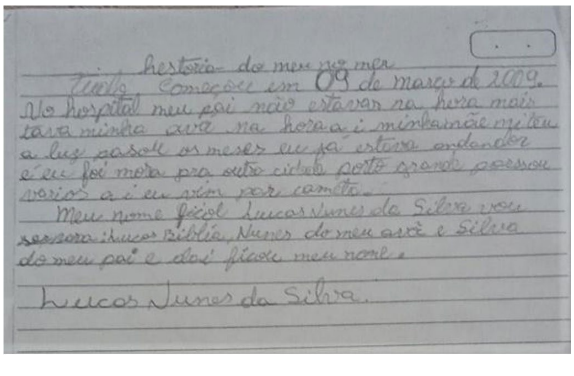
Nosso interesse em trabalhar com produções escritas por aprendizes da escola básica está na possibilidade de analisar o dado único como vestígio do trabalho linguístico do sujeito. Nessas produções, emergem formulações subjetivas que não apenas evidenciam diferentes graus de elaboração da escrita, mas também indicam processos singulares de construção da linguagem.

ANÁLISE DAS LIÇÕES

A análise do *corpus* considerou textos de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, produzidos em sala de aula a partir de uma atividade na qual foram instigados a narrar a história de seus nomes, totalizando vinte e três textos. A sistematização desses dados possibilitou a identificação de padrões recorrentes, organizados em três categorias analíticas, denominadas lições: (Re)escrita como organização do dizer; (Re)escrita como processo recursivo; e (Re)escrita como reposicionamento subjetivo. O estudo apresenta um texto representativo de cada lição. Vale destacar que as duas primeiras lições se referem às intervenções do professor antes da reescrita, funcionando como proposições para o processo, e, portanto, contemplam apenas uma versão do texto. A terceira lição, por sua vez, materializa o processo de reescrita, com a apresentação de duas versões do mesmo texto.

1ª Lição: (Re)escrita como organização do dizer

Nesta primeira lição, a reescrita tem como objetivo indicar caminhos possíveis para que o estudante organize seu dizer. A seguir, apresenta-se o texto:



01. hestoria do meu no mer
02. Tudo começou em 09 de março de 2009.
03. No hospital meu pai não estavar na hora x mais
04. tava minha avó na hora i minha mãe mi teu
05. a luz pasou os meses eu já estava andandor
06. é eu foi mora pra outra cidade porto grande passou
07. varios a i eu vim par cametá.
08. Meu nome ficol Lucas Nunes da Silva vou
09. serpara: Lucas Biblía, Nunes do meu avô e Silva
10. do meu pai e daí ficou meu nome.
11. Lucas Nunes da Silva

Fonte: Dado da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

A leitura do enunciado permite observar as dificuldades materialmente apresentadas pelo estudante no que se refere às convenções da escrita. Para efeito de exemplificação, há desvios relacionados à ortografia, concordância, acentuação e pontuação. No entanto, a correção pontual desses elementos não basta para favorecer o processo de aprendizagem da escrita, uma vez que a constituição do texto envolve muito mais do que o domínio das normas gramaticais.

O processo de reescrita, nesse caso, deve ser compreendido como parte de um movimento discursivo mais amplo, no qual o aprendiz se vê atravessado por diferentes forças: os critérios escolares, as normativas do sistema linguístico-discursivo e sua própria busca por significação. Como observa Riolfi (2011), no estágio da "escrita cosmética", o sujeito da escrita é, muitas vezes, esmagado por essas demandas, limitando-se a reproduzir formas preestabelecidas sem, necessariamente, apropriar-se do dizer.

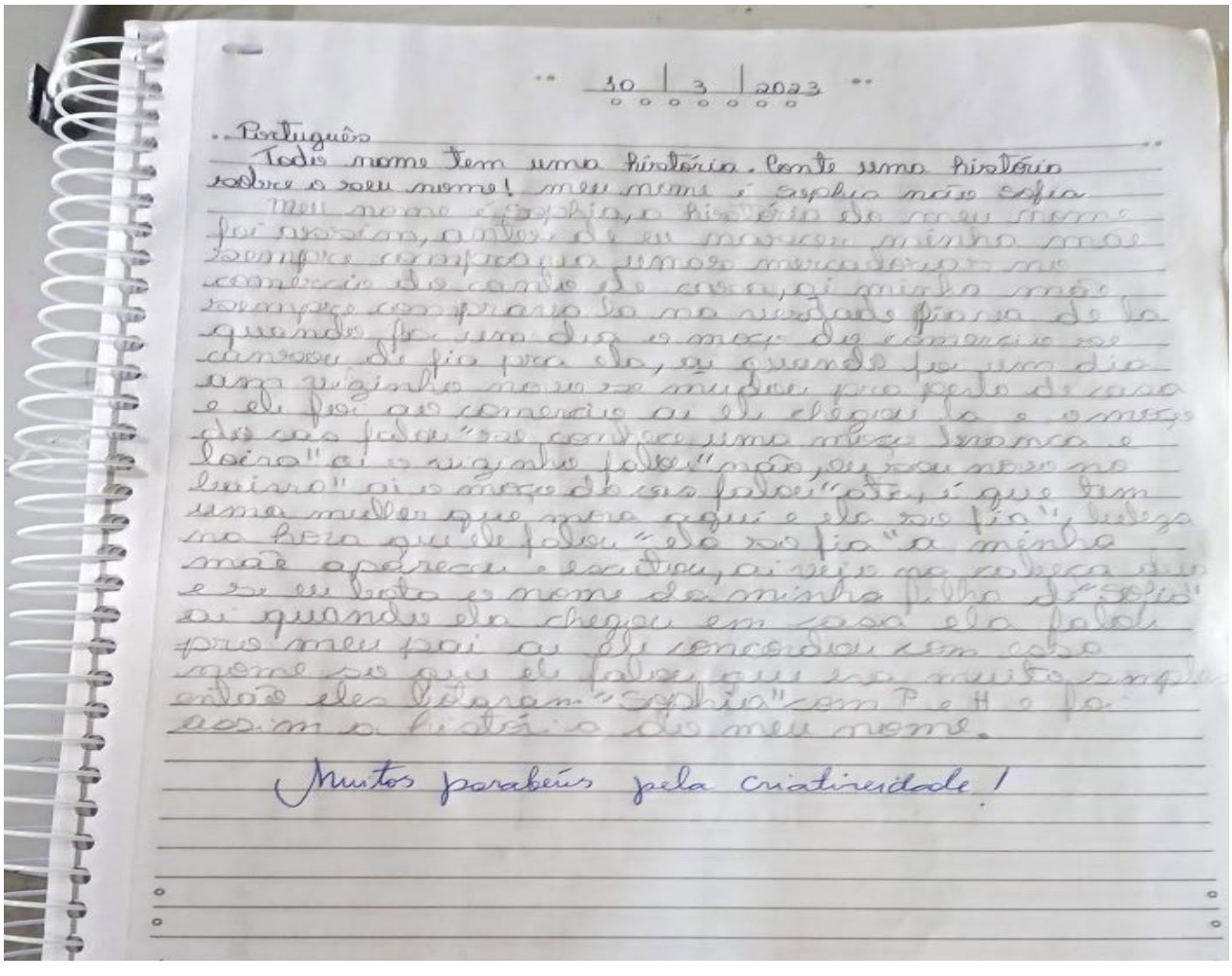
No texto analisado, observa-se a presença de dois parágrafos que se diferenciam pelo teor informacional. O primeiro concentra as principais ações e elementos da narrativa, iniciando com a referência ao tempo (o dia do nascimento), seguida do local onde ocorreu o evento e da presença e ausência de determinadas figuras familiares. O texto então avança para uma mudança temporal abrupta, mencionando que, meses depois, a criança já estava andando. Essa sequência, localizada entre as linhas 03 e 05, insere um deslocamento na lógica do relato, reforçado pela informação da mudança de endereço, que encerra o parágrafo. Já o segundo parágrafo se dedica à explicação da formação do nome do sujeito enunciador, mencionando a origem bíblica do primeiro nome e a proveniência dos sobrenomes do avô e do pai.

Diante dessa disposição, o processo de reescrita poderia ser conduzido por meio de perguntas que estimulassem o aprendiz a organizar e aprofundar seu dizer: A escolha do nome começa apenas no dia do nascimento? Houve algum imprevisto no dia do parto? Onde fica o hospital? Por que o pai não estava? Qual foi a participação da avó? Qual a relação do dia do nascimento com a escolha do nome? A mudança de endereço teria a ver com a escolha do nome? A explicação da formação do nome é necessária?

A formulação dessas perguntas não tem o propósito de simplesmente induzir o estudante a encaixar informações de maneira linear, mas sim de provocar reflexões sobre o que ele deseja enunciar e como pode estruturar esse dizer de maneira mais significativa. Dessa forma, a reescrita ultrapassa a lógica da correção textual e se torna um espaço em que o aprendiz pode negociar os sentidos do seu texto, explorando a relação entre suas escolhas discursivas e as condições de produção que as atravessam.

2ª Lição: (Re)escrita como processo recursivo

Na segunda lição, sustentamos que a reescrita, como parte da escrita, pode operar como um processo recursivo para o aprendiz. Isso significa que, ao reescrever, a estudante deveria integrar novos conhecimentos àqueles que já possui sobre a escrita e a configuração do texto narrativo, aprimorando seu trato com a língua. O conteúdo do dizer, por sua vez, se destaca pela maneira como explora a proposta de escrita. Vejamos o texto:



1. meu nome é Sophia não Sofia
2. Meu nome é Sophia, a história do meu nome
3. foi assim, antes de eu nascer minha mãe
4. sempre comprava umas mercadorias no
5. comercio do canto de casa, ai minha mãe
6. sempre comprava la na verdade fiava de la
7. quando foi um dia o moço do comercio se
8. cansou de fia pra ela, ai quando foi um dia
9. um vizinho novo se mudou pra perto de casa
10. e ele foi ao comercio ai ele chegou la e o moço
11. do cas falou “se conhece uma moça branca e
12. loira" ai o vizinho falou “**ata é que tem**
13. **uma mulher que mora aqui e ela so fia”** beleza
14. na hora que ele falou “ela so fia” a minha
15. mãe apareceu e escutou, ai veio na cabeça dela
16. e se bota o nome da minha filha de “Sofia”
17. ai quando ela chegou em casa ela falou
18. pro meu pai ai ele concordou com esse
19. nome so que ele falou que era muito simples
20. então **eles botaram “Sophia” com P e H** e foi
21. assim a história do meu nome.

Fonte: Dado da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

No texto "Meu nome é Sophia, não Sofia", construído de um só fôlego, a aprendiz de escrita propõe-se, de fato, a contar a "suposta" história de seu nome. Para tanto, busca recuperar a situação de enunciação, incorporando ao texto recursos da oralidade que influenciam a coesão do escrito. Segundo Fairchild (2014), "[...] sua correção incidiria sobre aspectos que permitem uma intervenção na direção da padronização do texto, e não na de sua singularização" (s/p). Esse argumento corrobora a ideia de que, no processo de reescrita, a prioridade não deve ser a padronização, mas sim a preservação da singularidade do texto, mantendo os recursos da oralidade que contribuem para o tom coloquial e a construção do humor.

O processo de reescrita, portanto, não deve buscar a "higienização" dos recursos da oralidade utilizados, mas valorizar a maneira como a oralidade é incorporada, por meio das falas do narrador e das personagens, o que contribui para o tom mais coloquial da narrativa. Esse tom coloquial é essencial para a construção do trocadilho com a formação do nome (so + fia), que é o principal elemento gerador do efeito de humor na história. Além disso, o tom coloquial contrasta com a finalização do texto, onde há a explicação do nome "Sophia" com "p" e "h". Esse contraste evidencia a utilização de conhecimentos linguísticos que, ao mesmo tempo em que mantêm a oralidade de forma espontânea, culminam em uma explicação mais formal, mostrando uma compreensão mais aprofundada da língua. O movimento entre informalidade e formalidade, presente ao longo do texto, reflete a capacidade da aprendiz de manipular as diferentes facetas da linguagem, adequando-as aos diferentes contextos e intenções discursivas.

A partir das observações realizadas, seria importante, na reescrita, fazer a aprendiz perceber:

» As repetições de algumas estruturas, como "meu nome" e "minha mãe", que poderiam ser evitadas por meio da referenciação, substituindo-as por outros termos. Por exemplo, a segunda ocorrência de "minha mãe" (L. 03 e L. 05) poderia ser substituída pelo pronome "ela", como a estudante já faz em outras partes do texto.

» As duas ocorrências do marcador espacial "lá" na mesma linha e a possível substituição de uma delas em "sempre comprava lá, na verdade fiava de lá" (L. 06). Ambas as formas se referem ao "comércio", mas não é necessário substituir as duas ocorrências. Seria viável substituir apenas a primeira por uma expressão como "naquele lugar", pois a segunda ocorrência é o "gatilho" que desencadeia o mote da história.

» A possibilidade de uma reorganização "macroestrutural" do texto, dividindo-o em, pelo menos, três parágrafos curtos. O segundo parágrafo poderia começar com a introdução do novo referente, o "vizinho novo" (L. 09), e o desfecho poderia ser iniciado com a chegada à casa após a ideia para o nome (L. 17).

As observações feitas nesta lição podem contribuir para a aprendiz no desenvolvimento de um processo recursivo, que faz parte da construção contínua de sua própria escrita.

3ª Lição: (Re)escrita como reposicionamento subjetivo

A terceira lição apresenta a reescrita como uma possibilidade concreta para o reposi-

cionamento subjetivo do aprendiz frente à ampliação do processo de interlocução[1]. Vamos à leitura.

1ª versão	2ª versão
1. A escolha	1. A história oculta
2. Em um determinado sábado, de abril, minha mãe 3. volta de seu trabalho, exausta. Em um determinado 4. momento ela vai deitar para descansar um pouco. E 5. de repente ela percebe que sua Bolsa estourou, ela acorda 6. minha irmã, para as duas irem ao Hospital. 7. Minha irmã vai chamar minha tia para 8. auxiliar elas no Hospital. Quando as duas chegam, minha 9. mãe se prepara para o parto, e minha tia Fica auxiliando 10. minha mãe, para ela não Ficar nervosa. 11. Apos muitas horas de parto eu nasci, ápos eu 12. nascer, meu irmão chega todo Feliz e Fala para minha mãe: 13. – Tia, dê o nome para ele de Gabriel. 14. Minha irmã queria Lucas. Nisso começou uma briga 15. por causa do nome que iria ser para mim. Minha mãe decidiu 16. colocar os dois, para não [x] acabar a Briga, mas também por- 17. que era Bíblico. 18. 19. 20.	2. Após meu pai abandonar minha mãe grávida, 3. ela se perguntava como iria criar um menino sozinha, 4. e nesses altos e baixos da vida nove meses se passaram e 5. chegou o dia de eu nascer. 6. Nesse dia ela voltava de seu trabalho à noite e foi 7. descansar um pouco, quando ficou de madrugada ela acordou 8. minha irmã mais velha para levá-la ao hospital, as duas 9. chegaram lá e minha mãe se preparou para entrar na sala 10. de parto, enquanto minha irmã foi chamar minha tia para ficar 11. com ela no hospital. 12. Depois de muitas horas eu nasci, após eu nascer meu 13. irmão (paterno) chegou todo feliz e besta para me ver. Minha 14. mãe foi para o quarto e nisso começou uma discussão para 15. saber qual o nome que seria colocado em mim, nisso 16. ele se virou para minha mãe e falou: 17. – "Tia coloque o nome dele de GABRIEL!" 18. Minha irmã não queria esse nome e sim LUCAS. Após isso 19. começou uma briga para decidir o nome. Minha mãe decidiu 20. colocar os dois para acabar a briga e também porque os dois eram nomes bíblicos e fortes. 21. Alguns anos se passaram e passei a odiar esse 22. nome, quando em um determinado dia eu deci- 23. do pesquisar o significado dele. Na 24. pesquisa encontrei: LUCAS GABRIEL = homem 25. de Deus forte e 26. luminoso. Meu nome diz tudo sobre minha pes- 27. soa porque após 28. meu avô quase vir óbito eu vim como uma luz 29. no momento de escuridão e sofrimento. 30. Desde esse dia eu passei a gostar do nome e passo a entender que cada nome que se dá a uma pessoa tende a ter uma história oculta que vai se escrevendo durante a vida.

Fonte: Dado da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora

1 A reescrita surgiu no contexto do projeto de ação da tese, após os alunos serem consultados sobre a possibilidade de publicar seus textos em edições artesanais. Ou seja, aconteceu antes de minhas intervenções diretas, mas foi impulsionada pela motivação de serem lidos fora da sala de aula.

A primeira versão do texto, intitulada "A escolha", apresenta de forma bem simplificada e até impessoal o início da história, que culmina na escolha do nome. Isso pode ser observado pelo emprego da estrutura "Em um determinado" (L. 02 e 03), que na primeira ocorrência se refere ao dia da semana e na segunda a um momento mais específico do dia em que ocorre o rompimento da bolsa e a ida ao hospital. O que se segue não deixa de apontar para esse tom de impessoalidade, visto que há a narração de fatos previsíveis para a situação como: solicitação de um parente para acompanhar a mãe, nervosismo durante os momentos precedentes ao parto e certa demora até o nascimento. Na sequência há a inclusão explícita da voz do irmão e implicitamente a da irmã, cada um com uma sugestão de nome. E como elemento apaziguador a voz da mãe surge por meio do narrador acatando as sugestões e formando um nome duplo.

Diferentemente da impessoalidade observada na primeira versão, a reescrita do texto, intitulada "A história oculta", revela elementos que haviam sido omitidos anteriormente. A mudança no título já indica uma nova abordagem narrativa: se antes o foco estava estritamente na escolha do nome, agora a versão reformulada insere informações contextuais que situam melhor o leitor antes de retomar os acontecimentos do nascimento (L. 02 a 05).

Na sequência, a estrutura do texto original passa por reformulações. A primeira versão, que continha cinco parágrafos, é reorganizada em quatro (L. 06 a 21). Entre as mudanças, destaca-se a inclusão do termo "paterno" na expressão "irmão (paterno) chegou todo feliz e besta para me ver" (L. 13). Esse acréscimo esclarece o uso de "tia" (L. 17) para se referir à mãe, um detalhe que não aparecia antes.

Além disso, a nova versão traz um trecho adicional (L. 22 a 30) que evidencia o conflito do sujeito com seu próprio nome. A pesquisa sobre o significado dos nomes e a posterior aceitação deles mostram que a escolha do nome, inicialmente fruto de uma disputa familiar, adquire para o sujeito um novo sentido ao longo do tempo.

Nesta última lição, mais do que descrever as operações realizadas pelo aprendiz, busca-se refletir sobre o diálogo instaurado na sala de aula. O vínculo extraoficial de confiança permite que a escrita deixe de ser um ato solitário e se torne um espaço de interação, no qual o aprendiz negocia sentidos e se posiciona diante das vozes que o antecedem. Assim, a reescrita vai além do aprimoramento formal e integra um movimento contínuo de construção de autoria e significação.

DAS LIÇÕES, ALGUMAS CONCLUSÕES

Neste estudo, o escrever na escola foi abordado como um trabalho linguístico realizado em parceria por, pelo menos, dois sujeitos envolvidos na situação de ensino. Essa parceria se concretizou por meio do procedimento da reescrita, compreendido não como uma etapa posterior à escrita, mas como um processo *continum* de formulações e reformulações (Fiad, 2009). Assim, o objetivo foi analisar como o processo de (re)escrita pode se modular conforme cada produção escrita, imprimindo um objetivo diferente a ser atingido em cada produção.

A partir da análise do *corpus*, foram organizadas três categorias. A primeira, "(Re) escrita como organização do dizer", concentrou-se na estruturação do texto, considerando aspectos de coesão, acréscimos informacionais e convenções gramaticais.

A segunda, "(Re)escrita como processo recursivo", destacou indícios que evidenciam conhecimentos sobre a configuração do texto narrativo e o manejo de recursos linguísticos, demandando intervenções pontuais da interlocução pedagógica para aprimoramento do processo. A terceira categoria, "Re)escrita como reposicionamento discursivo", permitiu observar como a ampliação do processo de interlocução pode favorecer a constituição da autoria e a apropriação da escrita pelo aprendiz.

O esboço dessas três lições contribui para a compreensão do ato de escrever na escola. Inicialmente, esse ato pode ser um "sofrimento consentido" (Riolfi, 2011), exigindo reformulações constantes. No entanto, ao longo do processo, a escrita se transforma em um espaço de diálogo, no qual "o sofrimento tem e não tem sentido", pois, embora desafiadora, torna-se também um meio de construção de significados e afirmação da autoria.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, 160 p

FAIRCHILD, Thomas Massao. Que escola é essa? Não existe objeto de ensino onde não haja um sujeito que ensine. In: CAMPOS, Sulemi Fabiano; BARZOTTO, Valdir Heitor (orgs). **Ensino da leitura e da escrita**. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FAIRCHILD, Thomas Massao; CARDOSO, Natália Moraes. Pela conta dos que não contam: a escrita na escola e a crítica ao consenso. Revista Soletras, n. 47, p. 1-21, dez. 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/soletras.2023.79512. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/79512. Acesso em: 16 mar. 2025.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, nº 46, jan-jun, 2009, p. 147-159

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2a ed. Cascavel: 1984.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2a ed. São Paulo: Pedro & João, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – percursos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 59-74.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: Morfologia e História. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. 2ª edição. São Paulo: Autêntica, 2004.

POSSENTI, S. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013.

RIOLFI, C. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C. R. e BARZOTTO, V. H. (Orgs.) **O inferno da escrita. Produção escrita e psicanálise**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação o paradigma indiciário. **Revista Perspectiva**. v. 26, n.1. Florianópolis, 2008. p. 342-377. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341. Acesso em: 29 abr. 2019.

Submetido em: 02/04/2025
Aceito em: 21/06/2025

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.