



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/PPGLETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

JULIANA PEREIRA MACÊDO DA CUNHA

**A ESCRITA DO GÊNERO FICHAMENTO DE OPINIÃO NA
UNIVERSIDADE: O *FEEDBACK* COMO POSSIBILITADOR DE UMA
REESCRITA RESPONSIVA**

Porto Nacional/TO
2022

JULIANA PEREIRA MACÊDO DA CUNHA

**A ESCRITA DO GÊNERO FICHAMENTO DE OPINIÃO NA
UNIVERSIDADE: O *FEEDBACK* COMO POSSIBILITADOR DE UMA
REESCRITA RESPONSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos

Porto Nacional/TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C972e Cunha, Juliana Pereira Macêdo.

A ESCRITA DO GÊNERO FICHAMENTO DE OPINIÃO NA
UNIVERSIDADE: O FEEDBACK COMO POSSIBILITADOR DE UMA
REESCRITA RESPONSIVA. / Juliana Pereira Macêdo Cunha. – Porto
Nacional, TO, 2022.

135 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Letras, 2022.

Orientadora : Dalve Oliveira Batista-Santos

1. Escrita. 2. Feedback. 3. Reescrita responsiva. 4. Fichamento. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

JULIANA PEREIRA MACÊDO DA CUNHA

A ESCRITA DO GÊNERO FICHAMENTO DE OPINIÃO NA UNIVERSIDADE: O *FEEDBACK* COMO POSSIBILITADOR DE UMA REESCRITA RESPONSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Dalve Oliveira Batista-Santos, UFT

Profa. Dra. Lívia Chaves de Melo, UFT

Profa. Dra. Kátia Diolina Freire, USF

Porto Nacional/TO
2022

*Aos meus filhos Gabriel e Emanuel
e meu esposo Ancelmo,
seus reflexos me
transformam.*

A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

Bakhtin

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir viver e ter saúde para produzir este trabalho em meio a tanta dor e sofrimento.

À minha orientadora, Dalve Oliveira Batista-Santos, que nunca mediu esforços para me mostrar o que é fazer pesquisa em Linguística Aplicada de maneira dialógica e por estar comigo desde o meu primeiro dia no Programa de Pós-Graduação em Letras, sanando dúvidas, auxiliando com ideias e por ter me mostrado na prática qual é o papel de uma professora orientadora. Espero conseguir *refletir* e *refratar* seus ensinamentos.

Às minhas irmãs e irmãos de pesquisa Juliana Assis, Júlia Cerutti, Joelma, Poliana, Dimas, Alexandre Peixoto e Joannes pelo conhecimento compartilhado e pela empatia transmitida. Vocês são parte muito importante desta realização!

À minha família, especialmente ao meu esposo Ancelmo e meus filhos Gabriel e Emanuel por transmitirem confiança e paciência através de suas palavras de carinho e até mesmo nos momentos de silêncio em respeito ao meu processo de produção! Obrigada também pelos sorrisos que vocês arrancaram de mim durante todo esse processo. Vocês são muito mais que família, são minha companhia diária, meus cúmplices, meus amigos.

Aos amigos Antônio Cella e Miriã Sobrinho por proporcionarem momentos de descontração, leveza, incentivo e cuidado.

Aos colegas de trabalho e estudantes da Escola Estadual Meira Matos, de Aparecida do Rio Negro – TO, por me incentivarem a dar o pontapé inicial neste projeto e aos da Escola Municipal Beatriz Rodrigues, de Palmas – TO, por estarem comigo e apoiarem o processo de finalização deste trabalho.

À coordenação, professores, estagiários e todos os envolvidos com o Mestrado em Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, por garantirem o bom andamento e a qualidade dos trabalhos desenvolvidos neste programa.

Às professoras doutoras Lívia Chaves de Melo e Kátia Diolina Freire por terem aceitado participar da banca avaliadora. Desde a qualificação, suas contribuições foram muito importantes para as reflexões que resultaram neste trabalho.

Finalmente, agradeço à minha mãe Tânia e à minha irmã Tayana por me mostrarem no dia a dia o que é a luta de uma mulher e a importância de conquistar nossos objetivos, vencendo cada um dos obstáculos. Mãe e Nany esse é um sonho sendo realizado, inspirado pelos seus ensinamentos e cuidados.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar os *feedbacks* como ferramenta teórico-metodológica na escrita que constitui uma prática com potencial para contribuir com a reescrita de textos. Mas, especificamente buscamos analisar quais aspectos linguístico-discursivos são mobilizados pelos orientadores na produção de um *feedback* dialógico, bem como investigar como os *feedbacks* contribuem para uma reescrita responsiva e crítica. Arelados a esses objetivos as perguntas que propomos responder são: 1. Quais elementos linguístico-discursivos são mobilizados pelas professoras na produção de um *feedback* dialógico? 2. Como os *feedbacks* contribuem para uma reescrita responsiva e crítica? A base teórica relaciona-se ao conceito de linguagem numa concepção dialógica (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2000), assim como sobre a perspectiva teórico-metodológica dos *feedbacks* (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2020; BATISTA-SANTOS; SILVA; 2018; WILLIAMS, 2005; SERAFINI; 2004). O quadro metodológico qualitativo-interpretativista se respalda na concepção *indisciplinar* de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Os instrumentos metodológicos foram os *feedbacks* e os fichamentos de opinião produzidos durante o desenvolvimento do Curso Extensão '*Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*'. Os sujeitos da pesquisa são os ministrantes de um curso de extensão em uma Universidade pública no estado Tocantins. Esta pesquisa compreende que o trabalho desenvolvido pelos participantes pode contribuir para o reconhecimento dos estudantes como autores de seu próprio texto através dos estímulos dados com os *feedbacks*. Os dados revelaram que os *feedbacks*, possibilitam, de acordo com a postura da professora, uma responsividade ativa à medida que tomam decisões a respeito de sua escrita.

Palavras-chave: Escrita. *Feedback*. Reescrita responsiva. Fichamento

ABSTRACT

This work aims to investigate feedbacks as a theoretical-methodological tool in writing that constitutes a practice with the potential to contribute to the rewriting of texts. But, specifically, we seek to analyze which linguistic-discursive aspects are mobilized by the advisors in the production of a dialogic feedback, as well as to investigate how the feedbacks contribute to a responsive and critical rewriting. Linked to these objectives, the questions we propose to answer are: 1. What linguistic-discursive elements are mobilized by the teachers in the production of dialogic feedback? 2. How does feedback contribute to responsive and critical rewriting? The theoretical basis is related to the concept of language in a dialogical conception (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2000), as well as to the theoretical-methodological perspective of feedbacks (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2020; BATISTA-SANTOS; SILVA; 2018; WILLIAMS, 2005; SERAFINI; 2004). The qualitative-interpretative methodological framework is supported by the interdisciplinary conception of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). The methodological instruments were the feedbacks and opinion records produced during the development of the Extension Course 'Developing Academic Literacy: Reading and Writing Practices at the University'. The research subjects are the lecturers of an extension course at a public university in the state of Tocantins. This research understands that the work developed by the participants can contribute to the recognition of students as authors of their own text through the stimuli given with the feedbacks. The data revealed that the feedbacks allow, according to the teacher's posture, an active responsiveness as they make decisions about their writing.

Keywords: Writing. *Feedback*. Responsive Rewrite. Record

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| Figura 1- Atividade 1 - Relatório | 46 |
| Figura 2- Tipos de fichamento | 49 |
| Figura 3- Características composicionais do fichamento | 50 |
| Figura 4- Modelo de fichamento de comentários | 51 |
| Figura 5- Proposta de produção..... | 51 |
| Figura 6- Relato – Mário Quintana | 56 |
| Figura 7- Escrita – Mário Quintana | 58 |
| Figura 8- <i>Feedbacks</i> – Mário Quintana | 60 |
| Figura 9- Reescrita – Mário Quintana | 63 |
| Figura 10- <i>Feedback</i> final – Mário Quintana | 65 |
| Figura 11- Relato – Cecília Meireles | 66 |
| Figura 12- <i>Escrita primeira versão</i> – Cecília Meireles | 67 |
| Figura 13- Reescrita – Cecília Meireles | 74 |
| Figura 14- <i>Feedback</i> final – Cecília Meireles | 75 |
| Figura 15- Primeira versão escrita (trecho) – Clarice Lispector | 77 |
| Figura 16- <i>Feedback</i> – Clarice Lispector | 79 |
| Figura 17- Reescrita – Clarice Lispector | 83 |
| Figura 18- Relato – Cora Coralina | 85 |
| Figura 19- Primeira versão escrita (trecho) – Cora Coralina | 86 |
| Figura 20- <i>Feedbacks</i> – Cora Coralina | 88 |
| Figura 21- Reescrita – Cora Coralina | 94 |
| Figura 22- <i>Feedback</i> final – Cora Coralina | 95 |
| Figura 23- Primeira versão escrita (trecho) – Lélia Gonzalez | 97 |
| Figura 24- <i>Feedback</i> – Lélia Gonzalez | 99 |
| Figura 25- Reescrita – Lélia Gonzalez | 105 |
| Figura 26- <i>Feedbacks</i> da reescrita – Lélia Gonzalez | 106 |
| Figura 27- Reescrita final – Lélia Gonzalez | 110 |
| Figura 28- <i>Feedback</i> da reescrita final – Lélia Gonzalez | 111 |
| Figura 29- Relato – Lima Barreto | 112 |
| Figura 30- Primeira versão escrita – Lima Barreto | 113 |
| Figura 31- <i>Feedback</i> – Lima Barreto | 115 |
| Figura 32- <i>Feedback 2</i> – Lima Barreto | 116 |
| Figura 33- Reescrita (trecho) – Lima Barreto | 120 |
| Figura 34- <i>Feedback</i> da reescrita (trecho) – Lima Barreto | 121 |
| Figura 35- Escrita final – Lima Barreto | 126 |
| Quadro 1- Planejamento de oficina | 48 |
| Quadro 2- 1ª versão escrita e <i>feedbacks</i> – Mário Quintana | 61 |
| Quadro 3- 1ª versão escrita e <i>feedbacks</i> – Cecília Meireles | 69 |
| Quadro 4- 1ª versão escrita e <i>feedbacks</i> – Clarice Lispector | 80 |
| Quadro 5- 1ª versão escrita e <i>feedbacks</i> – Cora Coralina | 89 |
| Quadro 6- 1ª versão escrita e <i>feedbacks</i> – Lélia Gonzalez | 100 |
| Quadro 7- Reescrita e <i>feedbacks</i> – Lélia Gonzalez | 107 |
| Quadro 8- Primeira versão escrita e <i>feedbacks</i> – Lima Barreto | 117 |
| Quadro 9- Segunda versão escrita e <i>feedbacks</i> – Lima Barreto | 122 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DA ESCRITA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO | 17 |
| 2.1 A concepção dialógica de linguagem: interfaces com a produção escrita | 17 |
| 2.2 A escrita como prática social na universidade: O letramento acadêmico..... | 21 |
| 2.3 O gênero fichamento de opinião no desenvolvimento acadêmico | 24 |
| 3 O FEEDBACK COMO ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA NO PROCESSO DE REESCRITA: DESENVOLVENDO O LETRAMENTO ACADÊMICO | 27 |
| 3.1 Perspectiva teórico-metodológica dos feedbacks | 27 |
| 3.2 A professora como mediadora no processo de uma reescrita responsiva | 31 |
| 3.3 Da responsividade na produção escrita: algumas reflexões | 33 |
| 4 METODOLOGIA | 36 |
| 4.1 Caracterização da pesquisa | 36 |
| 4.2 Contexto da pesquisa..... | 42 |
| 4.2.1 Participantes da Pesquisa..... | 47 |
| 4.3 Procedimentos para geração de dados..... | 47 |
| 4.4 Procedimento para análise de dados..... | 53 |
| 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 55 |
| 5.1 Mário Quintana | 55 |
| 5.1.1 Escrita do fichamento de opinião – Primeira versão | 56 |
| 5.1.2 Feedbacks | 59 |
| 5.1.3 A reescrita a partir do feedback | 62 |
| 5.1.4 Reescrita e feedback final | 64 |
| 5.2 Cecília Meireles | 65 |
| 5.2.1 Escrita do fichamento de opinião | 66 |
| 5.2.2 Feedbacks | 69 |
| 5.2.3 A reescrita a partir dos feedbacks | 73 |
| 5.3 Clarice Lispector | 75 |
| 5.3.1 Escrita do fichamento de opinião – Primeira versão | 76 |
| 5.3.2 Feedbacks | 78 |
| 5.3.3 A reescrita a partir do feedback | 82 |
| 5.4 Cora Coralina | 84 |
| 5.4.1 Escrita do fichamento de opinião – Primeira versão | 85 |
| 5.4.2 Feedbacks | 87 |
| 5.4.3 A reescrita a partir do feedback | 93 |
| 5.5 Lélia Gonzalez | 96 |
| 5.5.1 Escrita do fichamento de opinião – Primeira versão | 96 |
| 5.5.2 Feedbacks | 98 |
| 5.5.3 A reescrita a partir do feedback | 104 |
| 5.5.4 Feedbacks da reescrita | 106 |
| 5.5.5 Reescrita final | 109 |
| 5.6 Lima Barreto | 111 |
| 5.6.1 Escrita do fichamento de opinião – Primeira versão | 112 |
| 5.6.2 Feedbacks | 114 |
| 5.6.3 A reescrita a partir do feedback | 119 |

| | |
|--------------------------------------|------------|
| 5.6.4 Feedbacks da reescrita..... | 121 |
| 5.6.5 A reescrita da reescrita | 125 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 128 |
| REFERÊNCIAS | 132 |

1 INTRODUÇÃO

Depois que concluí¹ minha graduação em Letras Português/Inglês na Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Porto Nacional em 2014, iniciei minha carreira profissional na Educação Básica, tendo trabalhado em algumas escolas públicas como professora de Língua Portuguesa e Redação. Nessa atuação, passei a perceber algumas dificuldades que muitos de meus estudantes apresentavam em relação ao processo de escrita e de leitura de textos, como: i) questões morfosintáticas; ii) características composicionais do gênero; iii) função social do gênero; iv) organização das informações, dentre outros.

A partir dessa preocupação, decidi dar continuidade aos meus estudos. Daí, cursei uma especialização em Ensino de Língua Portuguesa e, nesse processo, consegui compreender algumas das causas das dificuldades de meus estudantes. Nesse contexto, a escola onde eu trabalhava era localizada num assentamento, na zona rural do município de Miracema no estado do Tocantins. Devido a essa realidade, percebi que havia estudantes que não se alimentavam antes de irem à escola; alguns acordavam muito cedo, ainda de madrugada para pegar o transporte escolar, a fim de chegarem à escola antes das 7h da manhã. Também passei a me inquietar com a estrutura física da escola que funcionava em condições precárias, ou seja, não atendia significativamente às necessidades que demandam o processo de ensino-aprendizagem.

Esse cenário fez-me perceber que meu papel, em alguns momentos, era o de sensibilizar minha prática docente, considerando a realidade do meu estudante. Depois dessa experiência, mudei de cidade e passei a trabalhar em outra escola com estrutura física mais adequada, com um número maior de estudantes residentes na zona urbana, e, mesmo assim, pude perceber que muitas dificuldades em relação ao conhecimento do processo de leitura e escrita de textos persistiam naquele ambiente.

Decidi então, com o incentivo de alguns colegas e familiares, ingressar num programa de pós-graduação na tentativa de ressignificar minha prática docente, e conseguir, de alguma maneira, auxiliar meus estudantes no que se refere à apropriação e desenvolvimento efetivo da competência escritora. Após ingressar no Mestrado em Letras com área de concentração em Linguística Aplicada, e cursar algumas disciplinas, percebi que eu mesma havia rompido

¹ Aqui faço uso da primeira pessoa devido a este momento do texto demonstrar um relato sobre minha prática docente, isso é justificado pela LA que possibilita que a voz do autor seja ouvida.

algumas barreiras nas minhas reflexões sobre a docência. Assim, minha proposta de pesquisa gira em torno da escrita de textos do gênero *fichamento de opinião*, considerando também a importância da leitura nesse processo.

Sabemos que a escrita tem papel importante na história da evolução humana, e é o recurso, do qual, as sociedades, em sua grande maioria, usam para transmitir conhecimentos e registrar dados literários, matemáticos, científicos e culturais. No Brasil, a Lei 13.696 de 2018 em seu Art. 2º sobre as diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita no inciso II, reconhece que a leitura e a escrita são essenciais para assegurar a plena cidadania e uma vida digna aos cidadãos e as tornam um direito de todos.

Consideremos, portanto, que para escrever é necessário ter o entendimento de que a leitura é o processo, com o qual, o indivíduo entende seu papel no dinamismo social, compreende seu lugar no mundo, desenvolve sua imaginação e enriquece seu vocabulário. Por isso, é tão importante atentar-se ao fato de que não é possível desenvolver uma escrita de qualidade sem bons hábitos de leitura.

Assim, pensar o ensino de escrita como prática dialógica e emancipadora é fundamental para a formação de escritores pensantes, críticos e questionadores. Nas escolas, mais especificamente nas salas de aula, o domínio e a prática da escrita são instrumentos importantes para a formação do cidadão, tendo a professora o papel de auxiliador nesse processo.

Desse modo, desenvolver métodos de ensino que auxiliem na compreensão da aprendizagem, e que elevem o conhecimento à criticidade, faz-se extremamente necessário para que os estudantes compreendam a relevância do papel que exercem na sociedade em que estão inseridos. Pensando nisso, nos colocamos a refletir sobre o estudante que encontra sentido na prática educacional, somente se ela for construída com o propósito principal de considerar suas particularidades e o lugar a que esse estudante pertence.

Desse modo, passei a me preocupar com as relações estabelecidas entre professora e estudante no processo de avaliação dos textos produzidos na escola. Dentre essas e tantas outras reflexões, decidi pesquisar uma maneira de contribuir com meus estudantes do ensino médio com a escrita de redações argumentativas. Para tanto, escrevi um projeto de pesquisa e comecei a organizar todo o processo burocrático desde pedidos de autorização para pesquisa na escola, até a preparação dos documentos para submissão ao comitê de ética. Durante esse período, confesso que tive receio de que meus pedidos seriam negados já que estávamos enfrentando em nível mundial a pior crise sanitária do século, isto é, a pandemia do Covid-19.

Como já era esperado, o pedido foi negado, pois as escolas foram fechadas, as aulas suspensas e à população foi recomendado o isolamento social.

Com as expectativas frustradas, senti algo que, ousado dizer, chegou perto do ‘desespero’, mas era preciso encontrar uma maneira diferente de continuar. Foi quando surgiu a oportunidade de, juntamente com alguns colegas, ministrar um curso de extensão organizado pela nossa orientadora, a professora Dra. Dalve Batista-Santos. O curso aconteceu no âmbito da Universidade Federal do Tocantins, em modalidade remota, com encontros promovidos através das plataformas digitais *Google Meet e Google Classroom* e teve como público-alvo estudantes do curso de graduação em Letras.

Alguns aspectos foram adaptados à esfera acadêmica, mas a essência da minha pesquisa continuou ali, na escrita dos estudantes, e somado a isso, decidi estudar sobre o recurso dos *feedbacks*, bastante utilizado e que consiste em dar destaque aos pontos positivos ou orientar a respeito dos pontos que precisam ser revistos no corpo de textos produzidos em âmbito educacional.

Dentro dessa perspectiva analisamos os *feedbacks* dados às produções textuais dos alunos do curso apresentado acima, produções essas voltadas ao gênero fichamento de opinião. O gênero foi escolhido considerando que o curso, inicialmente, era voltado para estudantes ingressantes na graduação em Letras, além disso, por entender que devido a função social exercida, esse gênero pode ser considerado de fácil compreensão e funciona como método de estudo e coleta de informações nas obras lidas pelos estudantes.

Nesse sentido, por estar dentro do campo denominado LA - Linguística Aplicada, concebemos esta pesquisa numa perspectiva de linguagem enquanto interação, ou seja, uma linguagem da vida que está sendo vivida e que compreende as particularidades e necessidades dos sujeitos envolvidos. À luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin e seu Círculo no que diz respeito ao dialogismo e à responsividade na prática escrita, decidimos², então, investigar os *feedbacks* dados pelas professoras ministrantes do curso ao gênero *fichamento de opinião* produzido pelo estudante, a fim de analisar o quanto esses *feedbacks* são possibilitadores de uma atitude responsiva dos estudantes no momento da reescrita de seus textos, e afetiva apropriação do gênero produzido. Vale ressaltar que o gênero *fichamento de opinião* foi

² O texto passa a ser escrito na segunda pessoa devido à compreensão de que o processo para a produção do mesmo foi interativo, por isso, considero necessário evidenciar a existência de outras vozes, especialmente a voz da minha orientadora que foi primordial nas tomadas de decisões para a produção deste estudo.

escolhido, pois o consideramos de fácil compreensão, também por entendermos que funciona como uma espécie de método de estudo para registro de informações sobre livros, textos ou artigos e por ter ampla circulação no meio acadêmico.

Atrelados a esses objetivos, buscamos responder aos seguintes questionamentos: 1. Quais elementos linguístico-discursivos são mobilizados pelos orientadores na produção de uma *feedback* dialógico? 2. Como os *feedbacks* contribuem para uma reescrita responsiva e crítica?

Para responder a tais questionamentos, respaldamo-nos numa pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, uma vez que busca compreender interações sociais de sujeitos envolvidos no processo de produção escrita e de reescrita, e por essa abordagem, “dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 34). Além disso, faço uso dessa abordagem, qualitativa-interpretativista, por permitir que “conheçamos um determinado contexto e possamos compreendê-lo por meio da visão dos sujeitos envolvidos” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 20).

Diante do exposto, a presente pesquisa está dividida em cinco capítulos. No primeiro tratamos, inicialmente, da concepção de linguagem predominante na esfera escolar; em seguida, discutimos sobre os desdobramentos teóricos a respeito da escrita no contexto universitário. No segundo, apresentamos, inicialmente, o conceito dos *feedbacks* e traçamos uma reflexão sobre a perspectiva teórico-metodológica acerca disso. No terceiro tratamos da caracterização da pesquisa, considerando, a concepção *indisciplinar* de LA (MOITA LOPES, 2006). Na sequência, apresentamos os procedimentos escolhidos para os processos de coleta e análise de dados. No quarto, apresentamos a análise dos dados gerados, considerando a questão central da pesquisa, a escrita do gênero *fichamento de opinião* na universidade e o uso do *feedback* como possibilitador de uma reescrita responsiva. Finalizamos a discussão, apresentando considerações sobre todo o processo desenvolvido durante a realização deste trabalho.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DA ESCRITA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos referentes às questões que envolvem o processo de produção escrita no contexto universitário. Inicialmente, a discussão apresenta uma reflexão sobre a concepção de linguagem que, ainda predomina nas mais variadas esferas de ensino, contrapondo-a com a concepção dialógica de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

2.1 A concepção dialógica de linguagem: interfaces com a produção escrita

A escrita de textos no ensino superior reflete as práticas de ensino do contexto escolar. De acordo com Silva (2009), muitos estudantes apresentam dificuldades em práticas escolares de leitura e escrita, e isso pode ser justificado pela predominância de uma concepção monológica de linguagem nas práticas de ensino-aprendizagem. A concepção monológica entende a linguagem de maneira isolada, sem considerar seu uso social, ou seja, a língua é separada de seu contexto de uso.

Para demonstrar as implicações dessa concepção dentro dos ambientes de aprendizagem, nos valem da crítica de Volóchinov (2018) que trata de duas tendências existentes no percurso histórico dos estudos linguísticos. Para ele, a primeira tendência, *subjetivismo individualista*, “analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua”, e, por esse viés “a língua é análoga a outros fenômenos ideológicos, especialmente a arte e a atividade estética.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148).

Ainda nesse sentido, destacamos quatro postulados da primeira tendência, apresentados por Volóchinov (2018), os quais coadunam com a concepção monológica de linguagem apresentada acima. São eles:

- 1) *A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (ενέργεια), realizado por meio de atos discursivos individuais;*
- 2) *As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;*
- 3) *A criação da língua é uma criação consciente,, análoga à criação artística;*
- 4) *A língua como produto acabado (εργον), como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto.* (VOLÓCHINOV, 2018 p.148, grifos do autor).

Diante do exposto, percebemos que o *subjetivismo individualista* trata a língua como algo individual, que surge no interior do indivíduo, onde o sujeito é o centro que controla a expressão criada em cada ato de enunciação, sem considerar as ações externas envolvidas nesse processo criativo.

No contexto universitário, o ensino e a aprendizagem da escrita, na maioria das vezes, deixam a escrita do texto no centro do processo, não considerando aspectos como a heterogeneidade linguística, os contextos histórico, social e cultural e as relações externas dos sujeitos com o meio em que estão inseridos.

Desse modo,

[...] a orientação do subjetivismo idealista pode ser vivenciada por intermédio das atividades de produção de gêneros textuais acadêmicos, quando direcionamos a proposta de produção a apenas uma abordagem, desconsiderando, na maioria das vezes, a heterogeneidade linguístico-discursiva. O foco dessa abordagem se limita à tessitura dos textos, isolando-os dos inúmeros recursos expressivos e de interlocução. Nas atividades propostas por esta natureza, as produções textuais são restringidas, ainda, aos atos monológico e psíquico de quem os produziu, distanciando essas produções das relações externas que poderiam contribuir para uma melhor efetivação interativa de produção (SILVA, 2021, p. 23-24).

Ainda considerando a perspectiva do subjetivismo idealista há uma tendência mais engessada nos *feedbacks* dados aos textos escritos pelos estudantes, em que são expressos observações sem considerar se o estudante irá compreender ou não a orientação. Não muito diferente, a segunda tendência, objetivismo *abstrato*, vê a língua como “um arco-íris imóvel que se ergue acima desse fluxo”, e é “compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 155). O indivíduo deixa de ser o produtor das expressões criadas nos atos de enunciação, dando lugar para o sistema tornar-se o centro da língua. A fim de evidenciar essa diferença entre as duas tendências, Volóchinov (2018), resume o *objetivismo abstrato* em quatro fundamentos, apresentados a seguir:

1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela. 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva. 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a

sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística. 4) *Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas*; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não há conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si.* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 162, grifos do autor).

A partir das ideias expostas acima, é importante destacar que Volóchinov (2018) pontua que um dos maiores equívocos cometidos pelo *objetivismo abstrato* foi o de estabelecer uma ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico. Tal crítica é de suma importância para nosso objeto de estudo, já que compreendemos a escrita como fruto de interações sociais, culturais e históricas.

No contexto social, no qual estamos inseridos, percebemos o quanto tudo se conecta, e nem o indivíduo nem o sistema da língua podem ser o centro das interações linguísticas, já que todo o contexto histórico-social se faz relevante, uma vez que influencia diretamente os processos de interação. Partindo desse conceito, podemos afirmar que a escrita não funciona de maneira isolada dos processos histórico-sociais de seus usuários, tampouco em função do indivíduo ou como um sistema independente, mas, sim, é um produto dos processos de interação entre falante e ouvinte. Nessa perspectiva, os *feedbacks nessa orientação* evidenciam os desvios gramaticais do texto produzido, bem como as normas de estruturação, o que não possibilita ao estudante a reflexão sobre a funcionalidade de cada aspecto (desvios) ausente na produção.

Dessa forma, prima-se por indicar os ‘erros’ em detrimento de possibilitar que os estudantes reflitam sobre eles. Conforme Silva (2021), os textos acadêmicos são analisados apenas “através das normas que os compõem, ou seja, se adequam ou não à ABNT – mais especificamente à norma 6028/2002. Se o texto não se estrutura dentro das normas de produção vigente, é julgado como inadequado” (SILVA, 2021, p. 25-26). Assim, compreendemos que é tão importante destacar o conceito de dialogismo proposto por Volóchinov (2018), como reação-resposta às duas concepções de linguagem discutidas anteriormente.

A fim de delinear a concepção dialógica de linguagem, Volóchinov (2018) apresenta a língua como produto histórico, marcado pela cultura e pela interação social. Segundo o referido teórico, a “língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo

individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 220). Com isso, é importante levar em consideração a definição que o estudioso faz do conceito-chave *palavra*, “determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para que ela se dirige, é o produto das inter-relações do falante com o ouvinte” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

Amorim (2012) aponta que em Volóchinov a ideia de dialogismo é abordada de diversas maneiras. Em *primeiro lugar*, o dialogismo é um princípio interno da palavra, no discurso, o objeto carrega em si, valores e definições. No *segundo aspecto*, aponta o diálogo entre os enunciados; na concretização do enunciado há outros enunciados. Em *seguida*, o aspecto dialógico é construído na percepção de várias vozes, que antecipam a resposta dos outros em função do interlocutor e do contexto. Por fim, destaca-se a dialogização das linguagens, nas quais há a ideia de que uma língua nacional é plural, e essa pluralidade surge com as múltiplas vozes que estabelecem os inter-relacionamentos.

Assim, entendemos que o diálogo “deve ser compreendido de modo mais amplo, não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 348). Os estudos dialógicos da língua trazem consigo uma reflexão que transcende a ideia de comunicação, de falante e ouvinte, e de monologismo. Para Volóchinov (2018), a comunicação discursiva tem estreita relação com os atos sociais de caráter não discursivo.

Dessa maneira, a fundamentação metodológica para o estudo da língua, segundo Volóchinov (2018) dá-se da seguinte maneira: 1. A interação discursiva em seus tipos e formas relacionadas com suas condições concretas; 2. A interação discursiva na vida e na criação ideológica como determinadores dos gêneros dos discursos verbais; 3. Na concepção linguística habitual, a revisão das formas da língua.

Dessa forma, segundo o referido pesquisador e o Círculo, a língua (gem) é compreendida como fenômeno social de interação verbal, que se materializa em forma de enunciados. E, a interação verbal, por sua vez, é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2000).

Diante do exposto e de acordo com as ideias propostas por Volóchinov (2018), compreendemos que a língua se faz através do meio que envolve não apenas o falante, mas também a interação, os contextos sociais, históricos, culturais, ideológicos e tantos quantos estiverem refletindo as práticas verbais em sua materialização por meio dos gêneros sociais.

Compreender a importância desses contextos para a prática do ensino de escrita é de grande relevância, uma vez que possibilita reconhecer no estudante um participante ativo

desse processo criativo que reflete suas experiências vividas na materialização do texto escrito. Além disso, destacamos a importância de discutirmos a respeito dos conceitos de linguagem e de escrita.

Para Bakhtin (2000), a linguagem constitui o pensamento e a consciência, por isso, é formada nas relações sociais e permite a comunicação entre os sujeitos, e é primordial para a formação da identidade cultural dos seres humanos, ou seja, a linguagem é caracterizada como um lugar de constituição das relações sociais, por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita precisam ser promovidas, considerando as experiências do sujeito.

Uma vez que a linguagem é algo cultural e aprendida nas experiências vivenciadas pelo sujeito, a escrita é uma produção humana que promove o aprendizado da estrutura da língua, da gramática, da sintaxe, da concordância. Entre tantas outras funções, a aprendizagem da escrita possibilita o entendimento a respeito do sistema linguístico, e, esse processo precisa ser significativo, por isso, deve ser feito a partir do estudo do texto. A par disso, discutiremos na próxima seção sobre a escrita como prática social na universidade, *locus* de nossa pesquisa.

2.2 A escrita como prática social na universidade: o letramento acadêmico

Nesta seção, a fim de situarmos a escrita no contexto acadêmico, abordaremos de maneira sucinta o conceito de letramento nos Novos Estudos do Letramento - NEL e o conceito de letramento acadêmico.

Os NEL reúnem estudos de pesquisadores (STREET 1984, 2003; BARTON 1994; GEE, 1996) que definem os letramentos como práticas sociais e situadas, ou seja, têm suas especificidades de acordo com as esferas sociais em que atuam. Desse modo, é interessante perceber que existem múltiplos letramentos atuando constantemente nas mais diferentes esferas sociais, podendo ser a escolar, a religiosa, a familiar, a acadêmica, entre tantas outras.

Como visto anteriormente, os NEL confrontam a ideia de que o processo de aprendizagem da escrita da língua acontece de modo autônomo, através de processos cognitivos individuais, ou situam-se apenas em determinada esfera social ou contexto de ensino específico. O ensino da escrita não se limita ao ambiente escolar e nem ao momento da alfabetização, o aprendizado da escrita pode ocorrer nas mais variadas práticas e esferas sociais, inclusive na acadêmica.

Na esfera acadêmica ocorrem usos específicos da escrita e esses usos têm suas particularidades se comparados a outros contextos sociais, inclusive os de ensino. E esses

usos, se não observados, considerando a experiência social do estudante, podem gerar prejuízos ao aprendizado da escrita. Muitas vezes:

Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. Na verdade, como apontam autores (LEA e STREET, 1998; JONES, TURNER e STREET, 1999) começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem. Ou seja, não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade. Mais ainda: nesse contexto, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos são vistos como sujeitos iletrados pela universidade. (FIAD, 2011, p. 362)

De acordo com Fiad (2011), o estudante que entra na universidade, na maioria das vezes, não está familiarizado com os gêneros que circulam naquele meio social, por isso, é tão importante promover o letramento acadêmico. Para discutirmos a questão do letramento acadêmico, é importante considerar o conceito de letramento que:

Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos. (STREET, 2013, p. 54)

Ao partir do conceito de letramento defendido por Street, observamos que o letramento acontece de acordo com características contextuais específicas. Desse modo, o estudante universitário precisa desenvolver as competências próprias da esfera acadêmica para a compreensão da leitura e produção de textos científicos.

Desse modo, à professora cabe a tarefa de compreender que os estudantes são “[...] imigrantes que enfrentam uma nova cultura”, e que estão no início “[...] de um processo de integração a uma comunidade estrangeira e não de uma dificuldade de aprendizagem.” (CARLINO, 2003, p. 20). Num ambiente como a universidade que promove o ensino-aprendizagem:

Essa condição “imigrante” sugere a necessidade de acolhida e processo de ensino explícito dos novos modos de ler e escrever dentro desses contextos específicos como, dos dialetos próprios, gêneros textuais, linguísticos, organizacionais, gramaticais, lexicais etc. (CARLINO, 2003, p. 20).

É importante destacar que esse acolhimento deve acontecer no meio acadêmico não apenas na interação entre professora e estudante, mas também a instituição deve estar envolvida nesse processo, o que poderá possibilitar o letramento acadêmico que “se dá em processos participativos, em eventos e práticas contextualizadas em cada disciplina ou área de estudo, considerando suas especificidades e possibilidades.” (SANTOS; SOARES; SANTOS, 2021, p. 203). Para Lea e Street (1998), o letramento do estudante acadêmico pode ser compreendido a partir de três perspectivas: a primeira é o modelo dos *estudos das habilidades*, a segunda é o *modelo da socialização acadêmica* e a terceira *modelo do letramento acadêmico*.

O primeiro modelo “concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas” (LEA; STREET, 2014, p. 479).

O segundo “supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas” (Lea e Street, 2014, p. 479).

Nesse contexto, Oliveira (2010) critica que os dois modelos apresentados acima, deixam de promover o desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita, ficando limitados a testar o nível de compreensão atingido em situações isoladas, o que acaba acentuando as lacunas e dificuldades nos níveis cognitivo e metacognitivo dos estudantes.

A partir da crítica de Oliveira (2010), apresentamos o terceiro modelo conhecido como modelo dos letramentos acadêmicos, diferente dos demais, pois prima por considerar

os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (LEA; STREET, 2014, p. 479).

O *modelo dos letramentos acadêmicos* “considera ainda todo o contexto sócio-histórico dos estudantes universitários e não encara o sujeito como iletrado, sendo a universidade, para ele, uma fonte a mais de apropriação de novos letramentos” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 85).

Depois de apresentar os três modelos, e apoiadas em Lea e Street (2014), destacamos a problemática que mesmo diante de esforços persiste tanto na educação básica quanto no

ensino superior. Os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm sido guias para o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas bem como de pesquisas.

Para que se promova um ensino de qualidade e que valorize o contexto do estudante, o ensino de escrita e leitura na universidade precisa considerar também os gêneros textuais que circulam nessa esfera social, assim o ensino se volta à perspectiva do modelo dos letramentos acadêmicos.

Com isso, discutiremos a seguir a respeito do fichamento de opinião, um dos gêneros textuais que circulam na universidade, promove o desenvolvimento acadêmico e está diretamente envolvido com o fazer docente através de avaliações, além de ser um recurso utilizado pelos estudantes para estudo de um livro, um capítulo, um artigo, um ensaio, dentre outros textos em geral.

2.3 O gênero fichamento de opinião no desenvolvimento acadêmico

Como dito anteriormente, o fichamento de opinião é um gênero importante para o avanço do desenvolvimento acadêmico, mas ele é apenas um dos vários tipos de fichamentos que circulam na esfera acadêmica, e para compreendê-lo é necessário compreender o que é fichamento de modo geral.

O fichamento recebe esse nome por tratar de um gênero que em seu suporte clássico é produzido em fichas. As fichas são confeccionadas em papel cartão e até hoje são utilizadas por estudantes que tem preferência por esse recurso. De modo geral, apresentam as seguintes medidas: as pequenas medem 7,5 cm X 12,5 cm; as médias têm tamanho de 10,5 cm X 15,5 cm; já as grandes medem 12,5 cm X 20,5 cm e são facilmente encontradas em papelarias.

De acordo com Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011), as fichas podem conter registros somente na frente, ou na frente e no verso. Ao usar o verso da ficha, recomenda-se que o estudante faça seu registro na posição inversa à posição da escrita na frente da ficha, desse modo a ficha poderá ser “girada” sobre seu próprio eixo, facilitando a manipulação e a leitura. O uso das fichas caiu em desuso devido à facilidade que a informatização nos proporciona, desse modo, a produção dos fichamentos migrou para um suporte mais contemporâneo, o computador.

Esse novo suporte traz novas possibilidades e mudanças, mas os gêneros, de acordo com Bakhtin (2000), dentro de uma dada situação linguística configuram-se como formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de

contextos sociais e históricos; por isso, o fichamento mantém suas principais características composicionais.

As principais características composicionais contempladas no fichamento são: a) a indicação do texto-fonte, segundo normas da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas, que prescreve como referir fontes bibliográficas ou digitais; b) o tema ou título genérico do objeto de fichamento; c) a organização da linearidade e sequencialidade das informações; d) o registro do conteúdo: resumo ou citações do texto-fonte, dependendo da finalidade da ficha e o número da página de onde a informação foi retirada; e, quando tratar de fichamento de opinião, g) os comentários do autor do fichamento, expressando sua opinião sobre cada um dos trechos destacados do texto-fonte.

Os fichamentos produzidos em arquivos digitais devem observar a norma NBR 14724 que dispõe sobre espaçamento 1,5 entre as linhas e tamanho 12, da fonte, também dispensam letras indicativas de sequencialidade, pois em editores de textos (*Word* ou programas similares), a indicação da sequência é informada na paginação das folhas.

Além disso e de acordo com Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenigo (2011), o fichamento já pressupõe a existência de um texto-fonte, seja livro, capítulo, artigo; por isso, é indispensável indicar com precisão essa fonte de acordo com a norma NBR 6023 da ABNT. Observadas as características apresentadas acima, Weg (2006), dispõe sobre a principal finalidade do fichamento que é a de apresentar anotações que auxiliem na produção de um material organizado que servirá como fonte para estudos posteriores. Além disso, Weg (2006), ainda descreve as finalidades complementares do fichamento que são:

- *traduzir* informações de outro texto de forma mais simplificada e adequada ao projeto do leitor; o conhecimento adquirido por meio da leitura se transforma em *documento*;
 - *elucidar* tópicos de temas de interesse abordados no texto-base; • *auxiliar* na compreensão do texto e
 - proporcionar:
 - a *memorização* de dados relevantes;
 - a *reflexão* sobre as informações lidas;
 - a *relação* entre as ideias internas do texto-base;
 - a *conexão* entre as ideias do texto-base e as do projeto de quem ficha o texto.
- (WEG, 2006, p. 20, *grifos da autora*)

Observadas as finalidades acima, Weg (2006) discute ainda sobre as fichas de leitura que podem ser classificadas de acordo com as modalidades de registro efetuadas nas mesmas. São elas: 1) Ficha de transcrição textual ou citação direta: o leitor faz uma transcrição direta de trechos do texto lido; 2) Ficha de resumo: o leitor faz uma adaptação (resumo) do texto

lido, o recurso linguístico mais usado nesse tipo de ficha é a paráfrase; 3) Ficha de comentário (crítica, opinião): além de transcrever trechos do texto-fonte, o leitor faz comentários, emitindo opiniões sobre esses trechos; 4) Ficha combinada: combina as modalidades em um só texto.

Os vários tipos de ficha podem contribuir para a elaboração de um texto que seja completo e que possa ser usado posteriormente, de acordo com sua finalidade, ou seja, cada fichamento tem sua importância em função do seu propósito de produção. Dessa maneira, o fichamento é um gênero fundamental para constituição de outros gêneros, uma vez que, possibilita identificar, sintetizar e registrar as principais ideias da obra lida de forma coerente e objetiva, o que contribui com a organização e produção de tantos outros textos, dentre os quais, o resumo e a resenha.

Conforme Campos (2015), ao fichar um texto, o autor seleciona informações centrais do texto lido e pode usá-las posteriormente em artigos, relatórios, monografias ou outro gênero de interesse do *fichador*. O fichamento é um gênero que circula predominantemente na universidade e é capaz de auxiliar o estudante no desenvolvimento de leituras e atividades acadêmicas através da sistematização do conteúdo da obra lida, da articulação e assimilação do conteúdo como reflexão pessoal, e da construção do conhecimento científico.

Além disso, chamamos a atenção para o fichamento de comentário também conhecido como fichamento de opinião, uma vez que é o objeto de nosso estudo e por entendermos que, assim como os demais tipos, torna-se relevante para o desenvolvimento acadêmico. Para Marconi e Lakatos (2005), o fichamento de comentário apresenta uma interpretação crítica e pessoal das ideias expressas na obra analisada através de comentários. Além disso, apresenta comparações com outros textos na intenção de destacar a importância do material estudado.

Tendo dito isso, discutiremos em seguida a respeito do *feedback* como estratégia teórico-metodológica para o processo de reescrita.

3 O *FEEDBACK* COMO ESTRATÉGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA NO PROCESSO DE REESCRITA: DESENVOLVENDO O LETRAMENTO ACADÊMICO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos referentes às questões que envolvem a temática dos *feedbacks*. Inicialmente, discutimos o conceito dos *feedbacks* e traçamos uma reflexão sobre a perspectiva teórico-metodológica desses recursos.

Em sequência, discutimos, especificamente, o papel da professora como mediador no processo de uma reescrita responsiva, no qual abordamos a teoria bakhtiniana sobre a responsividade e sua relação com os processos de escrita e reescrita através dos *feedbacks*.

3.1 Perspectiva teórico-metodológica dos *feedbacks*

Em primeiro lugar, consideramos importante discutir sobre alguns conceitos de *feedback* já presentes na literatura científica. Para isso nos valem, inicialmente, do que foi exposto por Paiva (2003, p. 219), que apresenta *feedback* como a “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem”. Em seguida, nos valem do exposto por Pereira e Flores (2013), ao afirmarem que o *feedback* promove a reflexão, aumentando a motivação e permitindo que o estudante conheça e melhore suas práticas depois de lidar com a experiência de uma avaliação.

Por sua vez, Batista-Santos e Silva (2018, p. 58) afirmam que na “área educacional, *feedback* refere-se à informação dada ao estudante que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou atividade”. Ainda, para as referidas autoras,

[...] no âmbito educacional, o *feedback* promove uma conscientização significativa para a aprendizagem, pois adverte os desacertos e acertos dentre a decorrência almejada e o que realmente ocorreu, estimulando a transformação. Além disso, por meio dessa estratégia, os sujeitos são capazes de observarem as ações adequadas, incentivando-se a reproduzir e refletir o acerto (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 58).

Nesse mesmo sentido, Borges *et al* (2014) tratam o *feedback* como uma regulação no processo de ensino-aprendizagem que pode fornecer informações para que o estudante constate sua proximidade ou distância dos objetivos por ele almejados. Fernandes (2006) defende que é através do *feedback* que as professoras dialogam com os estudantes no sentido

de evidenciar sua situação em relação ao que fora ensinado e orientam o romper das eventuais barreiras detectadas. Logo, compreendemos, conforme Batista-Santos e Silva (2018, p. 59), que o *feedback* é uma estratégia metodológica “utilizada pela professora, no processo de mediação para contribuir com a aprendizagem”.

Com base nos conceitos ora postos, podemos afirmar que o fazer docente se faz de imensa importância e de extrema necessidade nesse processo, já que ele é “capaz de refletir sobre as informações compartilhadas e emitir uma devolutiva significativa que possa permitir a mudança no padrão de desempenho observado” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 58). A professora, ao decidir usar o *feedback* como estratégia teórico-metodológica possibilita ao estudante a reflexão sobre seu aprendizado.

No que diz respeito à produção escrita, o uso do *feedback*, pela professora, pode promover um amadurecimento crítico no estudante e contribuir para uma reescrita mais autônoma. Segundo Kenn (2010), para que o processo de aprendizado se efetive, os estudantes precisam ter a oportunidade de aplicar as sugestões de revisão, através da reescrita de seus textos, independentemente se essas sugestões estiverem relacionadas ao conteúdo do texto ou ao discurso.

De acordo com Menegassi e Gasparotto (2020), a professora precisa, ao revisar o texto do estudante, considerar vários fatores determinantes para a qualidade da interação estabelecida entre ambos. Para eles, a revisão docente não garante a qualidade da reescrita e o desenvolvimento de habilidades, se forem feitas de modo isolado e não considerar a autoria do estudante. Apoiados em Volóchinov (2013), eles defendem que é preciso considerar a existência de um conjunto de elementos verbais e extraverbais que serão posteriormente compreendidos e internalizados pelo estudante. Entre esses elementos, destacam-se:

a) o conhecimento linguístico do aluno, b) o gênero discursivo solicitado no comando de produção, c) o tema sobre o qual se escreve, d) as valorizações pertinentes ao tema e ao contexto de produção, e) a compreensão por professor e aluno da escrita como processo, f) a compreensão pelo aluno de o professor ser um colaborador, g) o auto reconhecimento pelo aluno como autor, h) a construção do sujeito revisor de seu próprio discurso, i) a motivação do aluno para a qualidade do projeto de dizer j) a adequação do bilhete de revisão docente ao contexto de ensino (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2020, p. 1437).

Para garantir a existência desse conjunto de elementos nos *feedbacks* dos textos, é preciso se valer de estratégias que auxiliem o trabalho desempenhado pela professora. Nesse sentido, Serafini (2004) propõe as correções **indicativa**, **resolutiva** e **classificatória**.

Na *correção indicativa*, a professora sinaliza o problema identificado no texto; nesse tipo de correção o texto do estudante não é alterado, apenas há a indicação dos problemas que precisam ser resolvidos pelo próprio estudante. Na *correção resolutive*, todos os erros são corrigidos; a professora reescreve palavras, frases e períodos inteiros,

[...] realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor (SERAFINI, 1995, p. 113).

Já na *correção classificatória*, a professora classifica o tipo de problema encontrado através de um conjunto de símbolos. Para Menegassi e Gasparotto (2020), os símbolos fazem parte de um código que possibilita o reagrupamento e catalogação dos erros, incentivando assim a reescrita do texto, uma vez que a professora adequa esta classificação ao nível do estudante, possibilitando que ele reflita sobre as correções do seu texto. Além dos tipos apresentados acima, Ruiz (2010) também orienta uma metodologia chamada por ela de **revisão textual-interativa** que se desdobra em dois tipos.

A *revisão textual-interativa polifônica*, na qual a professora incentiva o estudante a pensar sobre os problemas de seu texto de modo interativo, e acaba pressupondo uma atitude responsiva do estudante, “a participação efetiva desse outro na construção das alterações a serem realizadas na reescrita, [...] A voz do estudante/outro mostra-se, entrevê-se no próprio texto interativo, revelando a perspectiva dialógica do discurso da correção” (RUIZ, 2013, p. 80). E a *revisão textual-interativa monofônica*, na qual a professora modifica, por conta própria, o texto do estudante, silenciando sua voz e anulando seu discurso. Este último, dialoga com a correção resolutive proposta por Serafini (2004).

Ainda sobre os modelos de correção, temos em Williams (2005) quatro modelos, sendo: **positivo**, **corretivo**, **vago e genérico** e, por último, o **ofensivo** que são descritos por Batista-Santos e Silva (2018, p. 59) da seguinte forma:

[...] *positivo*, quando tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita. O *corretivo* tem por objetivo modificar um comportamento indesejado para o contexto no qual o sujeito está inserido. *Vago e genérico* é aquele que confunde o aluno sobre o seu propósito; e por fim, o feedback *ofensivo*, o qual não orienta os sujeitos, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva os alunos para a otimização de uma aprendizagem significativa (grifos das autoras).

A fim de adequar a linguagem desses pressupostos teóricos ao objetivo de nosso trabalho, preferimos usar a nomenclatura *feedback*, ao invés de correção ou revisão por compreendermos que sendo sinônimas e terem seu uso associado a mesma prática, não dialogam com nossa proposta, uma vez que corrigir

[...] tem origem no latim *corrīgĕre*, que significa endireitar, desentortar o que está torto, seguir caminho direito ou reto. Herança dessa descrição pode ser encontrada na esfera escolar, na qual corrigir textos é tarefa que equivale a apontar, marcar e até mesmo contar erros – com destaque, em muitos casos, para os chamados erros gramaticais. A atividade de corrigir coloca em confronto duas posições discursivas: “uma instaurada pelo saber autorizado (e muitas vezes autoritário) daquele que sabe e, por isso, pode ou deve apontar as falhas do aprendiz; outra oriunda daquele que, não sabendo, erra, desvia-se, ‘entorta’, não lhe restando, por isso, [uma] alternativa senão acatar o veredicto resultante da ação de correção” (ASSIS, 2008, p. 10).

Além do exposto sobre a correção, concordamos com Nascimento (2013), que em sua proposição didática trata sobre a revisão textual e crítica que enquanto práticas de linguagem em sala de aula são parcialmente fictícias, ou seja, o uso da revisão pode acabar tendo o mesmo efeito da correção. Nesse sentido, justificamos, de acordo com Menegassi e Gasparotto (2019), o uso do termo *feedback*, uma vez que,

O termo *feedback* toma nuances diversas nos estudos sobre revisão textual, sendo compreendido como: apontamento, comentário, questionamento, informação complementar, resposta, retorno, entre inúmeras possibilidades de apresentação. Em consonância com a teoria dialógica, o termo é atrelado à noção de responsividade, que exerce no outro a possibilidade de compreensão e manifestação de contrapalavra sobre seu discurso, manifestando palavra própria no *feedback* (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 116).

Dessa forma, seguindo uma concepção crítica e responsiva, defendemos o uso do termo *feedback* em relação ao termo correção. O *feedback*, como dito anteriormente, é um instrumento potencializador de uma aprendizagem significativa. Segundo Batista-Santos e Silva (2018, p. 59), esse instrumento é “uma forma de comunicação entre professora-texto-aluno que não se limita apenas ao conteúdo ou no próprio texto, mas também no incentivo e direcionamento educacional, de acordo com a particularidade de cada aluno”.

3.2 A professora como mediadora no processo de uma reescrita responsiva

Os avanços tecnológicos e as mudanças que vêm ocorrendo com a humanidade têm um impacto direto no trabalho desenvolvido pelo professora, uma vez que este deixa de ser o detentor do conhecimento e precisa dar lugar à atuação do estudante como protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse contexto, a professora passa a atuar no papel de mediador.

Atuando no papel de mediadora, a professora³ precisa provocar a autonomia dos estudantes e isso não é uma tarefa fácil, se considerarmos que os estudantes são oriundos de variadas realidades culturais, sociais e históricas, e que o ensino precisa promover caminhos para reflexão e construção do conhecimento a partir da prática de leitura e da escrita. Por isso, a professora precisa se valer de estratégias que possibilitem a construção de um efetivo diálogo com o texto por meio da leitura e da escrita.

Para Zuin e Reyes (2010), o diálogo implica, sobretudo, em escutar, compreender, discutir, refletir e mudar. Portanto, é um processo de conscientização e libertação que acontece tanto no ato de concordar quanto no de discordar. Para que o diálogo aconteça na prática,

o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber (GADOTTI, 1996, p. 86).

A professora pode partir dessa experiência de vida do estudante e se valer de variadas estratégias para criar condições que facilitem a prática da leitura e da escrita no contexto de aprendizagem. Dentre tantas estratégias, a principal acontece antes mesmo de a professora entrar na sala de aula, pois o ato de planejar possibilita o desenvolvimento de atividades criativas, a organização dos espaços de aprendizagem, o pensar sobre como dar autonomia para seus estudantes, e assim contribuir para um processo que seja significativo. Dessa forma,

³ Seguindo às contraposições de Silva (2019), em relação à gramática prescritiva, quanto à flexão de gênero, utilizamos o feminino para fazer referência ao profissional que atua no âmbito do ensino, já que este é predominantemente formado por professoras.

O mediador é capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os (SOUZA, 2004, p. 56).

No que diz respeito ao ensino da escrita, a professora pode usá-lo como estratégia que estimulem a construção do conhecimento individual e coletivo através do trabalho com o texto. Para Zuin e Reyes (2010), a professora mediadora deve estar ciente de que a parceria entre leitor e escritor é essencial para a aprendizagem da escrita. Por isso, junto ao processo de ensino-aprendizagem da escrita está a prática da leitura, bem como a reescrita. E esse trabalho deve:

- a) Formar produtores de textos competentes linguisticamente, que:
 - tenham a consciência dos elementos que compõem os gêneros discursivos;
 - venham a se apropriar de diferentes gêneros discursivos;
 - aprendam a formar textos coesos e coerentes levando em consideração a quem se dirige o texto;
 - possam produzir um discurso coeso e coerente a partir da temática abordada.
 - b) Formar escritores que possam produzir textos considerando seus leitores e que:
 - considerem o leitor no discurso produzido;
 - tenham consciência da significação deixada no texto, de modo que o leitor possa aproximar-se mais fidedignamente do sentido atribuído ao escritor.
- (ZUIN; REYES, 2010, p. 123)

Para alcançar os objetivos que o trabalho com a produção escrita exige, é preciso que o professora esteja consciente da sua responsabilidade e do desafio que a missão requer, haja vista que a professora atua no sentido de estimular o comprometimento do estudante com sua própria aprendizagem, de modo a garantir que os elementos expostos acima estejam presentes nos textos produzidos.

O trabalho com a leitura e a escrita requer a utilização de métodos que auxiliem a professora em suas aulas. Zuin e Reyes (2010, p. 124) propõem seis passos que a professora pode seguir para atingir os objetivos de mediação no ensino da escrita. São eles: Escolha do gênero discursivo; Diálogo acerca do tema; Produção textual; Parceria leitor-escritor; Reescrita do texto; Análise da professora sobre o processo de construção do texto (escrita e reescrita).

Ao considerar a proposta das estudiosas, compreendemos que cada um dos passos é extremamente relevante; também entendemos que se trata de uma proposta, por isso, a professora pode adequar à realidade do contexto no qual os estudantes estão inseridos. Além

disso, chamamos atenção para o momento da análise da professora sobre a produção escrita do estudante, pois a depender da forma que é feita, essa análise possibilitará a reescrita, e quando essa reescrita apresenta as adequações pontuadas pela professora de maneira consciente e crítica, o estudante estará demonstrando responsividade ao diálogo promovido. Nesse sentido, é importante compreendermos o conceito de responsividade. Para tanto, na próxima seção, abordaremos a concepção de responsividade, relacionando-a com a produção escrita.

3.3 Da responsividade na produção escrita: algumas reflexões

Para Bakhtin (2000), é a partir do momento que compreende a significação de um discurso, independentemente da forma de sua realização, que o ouvinte se prepara para uma resposta. Ele pode responder através de concordância, objeção, execução ou adesão, ou seja, o locutor espera uma resposta ativa e não passiva.

A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. Uma resposta fônica, claro, não sucede infalivelmente ao enunciado fônico que a suscita: a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de compreensão retardada: cedo ou tarde o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. [...] A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização) (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Logo, compreensão **responsiva ativa** é concebida por Bakhtin, como algo amplo, que gera transformação, complementação do discurso emitido. A responsividade pode ser manifestada de maneira *imediate, silenciosa, passiva* e de efeito *retardado ou muda*. A responsividade imediata acontece logo após a emissão de um enunciado, quando o interlocutor se manifesta de maneira espontânea, expondo sua posição. Não corresponde a tempo cronológico, mas à imediata provocação do locutor. Em relação ao processo de escrita, podemos vislumbrar essa responsividade

A partir do momento em que o docente propõe uma atividade a ser executada, espera-se que o aluno não só compreenda aquilo que lhe foi solicitado, mas que também responda de forma imediata (dado o transcurso normal da aula) àquilo que lhe cabe, acrescentando às suas respostas as informações que, por sua vez, já são previstas ou não pelo professor. Ainda, nessa atitude, na elaboração do resumo acadêmico o aluno desenvolve sua produção _colocando em ‘cena’ posicionamentos críticos (refutando, concordando, acrescentando, por exemplo) em relação ao texto resumido (SILVA, 2021, p. 34).

Ainda, sobre a responsiva ativa, Bakhtin (2003) afirma que:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Nesse sentido, a compreensão responsiva pode acontecer quando o interlocutor executa uma ordem acatada ou quando a atitude é silenciosa e está relacionada a uma compreensão retardada por parte do leitor/ouvinte sobre o enunciado. O interlocutor precisa de um tempo maior para compreender o discurso do outro e somente, a partir daí, responder a ele. Na *responsividade passiva*, por sua vez, nas palavras de Bakhtin, o sujeito apenas dubla “o seu pensamento em voz alheia” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Na produção do fichamento, por exemplo, essa atitude pode ser compreendida, quando o acadêmico, a opinar, transpõe fielmente os posicionamentos do autor. Nesse caso, “o discente ‘dubla’ seu posicionamento a partir da voz do autor do texto-fonte” (SILVA, 2021, p. 34).

Diante do exposto, a compreensão responsiva ativa é a essência da interação verbal, o que possibilita a apropriação dos gêneros discursivos, sua refutação, concordância, discordância, e, por conseguinte, continuidade ao processo dialógico. No trabalho com a escrita desenvolvido pela professora, a responsividade se faz presente a partir do momento que o estudante compreende o processo interativo que o envolve e responde de maneira ativa ao que fora orientado e essa resposta se materializa no momento da reescrita de seu texto.

Dito isso, acreditamos que é justamente por meio da compreensão responsiva ativa que esta pesquisa se norteia no sentido de que as atividades direcionadas à produção textual são de extrema relevância para os contextos educacionais. Diante da discussão feita acima, apresentamos no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, momento em que buscamos mostrar como os pressupostos teóricos aqui mobilizados

dialogam com a prática do trabalho de mediação desenvolvido pelas professoras e como isso contribui para a promoção da responsividade ativa no estudante.

4 METODOLOGIA

Apresentamos, nesta seção, o caminho percorrido para efetivação desta pesquisa. Esse caminho foi marcado por desafios e obstáculos que me possibilitaram refletir e ressignificar minha formação como sujeito socialmente constituído, pesquisadora e professora. Assim, num primeiro momento, apresentamos a caracterização da pesquisa, considerando, a concepção *indisciplinar* de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Em seguida, trataremos dos procedimentos escolhidos para os processos de coleta e análise de dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Antes de tratarmos diretamente sobre a concepção *Indisciplinar* de LA, consideramos importante tratar de modo sucinto um pouco sobre o contexto histórico da LA, a fim de situar nossa discussão em dois momentos importantes para o campo de pesquisa em questão, sendo o segundo, contexto da presente pesquisa. Assim como em qualquer outro campo científico, a LA passou por processos transformadores.

Moita Lopes (2009) pontua dois momentos importantes na história da LA. O primeiro momento, denominado pelo autor de *Primeira Virada*, sob o olhar de Widdowson (1979), defende que o linguista aplicado deve se interessar pelo modelo que se orienta a partir da perspectiva do usuário e que tem foco no ensino de língua estrangeira. Ainda, na primeira virada, a LA era compreendida, equivocadamente, como aplicação de teorias linguísticas, além do seu foco estar situado, na maioria das vezes, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, também, em instituições educacionais de ensino. Ou seja, nesse primeiro momento, as pesquisas realizadas na LA, tinham, prioritariamente, seu *lócus* de investigação situado em instituições de ensino, ficando de fora outros locais nos quais a linguagem era manifestada (presídios, igrejas, ONGs, abrigos etc.).

De acordo com Miller (2013), na década posterior ao acontecimento da Segunda Guerra Mundial, os linguistas aplicados buscavam identificar e comparar métodos, abordagens e técnicas mais eficazes para professoras de língua estrangeira melhorarem seus resultados, mas com o passar do tempo, o campo de estudo passou por modificações e adequações.

Tais modificações permitiram o trabalho de outras áreas que não estivessem limitadas a contextos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, e colaboraram com a

ampliação dos trabalhos para o campo da língua materna, do letramento e de outras disciplinas. Moita Lopes (2009) chama esse momento de *Segunda Virada*, e este é o de maior interesse do nosso estudo, devido à sua importante contribuição para os estudos sobre os Letramentos e formação da professora, especialmente por auxiliar na compreensão de nosso objeto de estudo, o *feedback* como possibilitador da aprendizagem da escrita. Assim, nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 17-18):

A compreensão de que a LA não é aplicação da linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo (cf. Winddowson, 1979; Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1996; Kleiman, 1998). Tendo começado a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias Linguísticas [...] principalmente, ao ensino de línguas, a LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias Linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula. [...] Como é possível pensar que teorias Linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar e do aprender em sala de aula?

Atualmente, a LA é considerada não como uma “mera aplicação da linguística” (CELANI, 1992, p. 21), mas se apresenta de maneira autônoma, apresenta diversidade e se preocupa com problemas que envolvem a linguagem em seu contexto sociocultural. Os linguistas aplicados estão comprometidos com

a produção do conhecimento científico em resposta às demandas sociais, ou seja, na L.A, construímos uma ciência que não se limita à elaboração e ao fortalecimento de suas próprias teorias, mas se configura a partir do diálogo com inúmeras vozes sociais, dentre as quais, destacamos aqui dois agrupamentos: a dos cientistas vizinhos e da população acolhida (GONÇALVES; SILVA; GÓIS; 2014, p. 13).

Desse modo, as pesquisas em LA transcendem seu local originário e passam a acontecer em função de outros contextos institucionais, em contextos de ensino-aprendizagem de língua materna, no campo do letramento e em disciplinas diferentes da estrangeira. Moita Lopes (2009) vale-se aqui de teorias socioculturais como em Vygotsky e Bakhtin para “entender a relevância da linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social”. Assim, “as implicações da redescrição do sujeito social são centrais nessa vertente e têm desdobramentos epistemológicos cruciais” (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

A partir das proposições supracitadas, podemos afirmar que a escrita é um dos instrumentos de “construção do conhecimento e da vida social”, já que auxilia professoras e

estudantes a estabelecerem diálogos no processo de aprendizagem e troca de conhecimentos na produção de textos em vários contextos de ensino-aprendizagem. Assim, nossa pesquisa está inserida numa concepção de LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), pois buscamos romper com práticas monológicas e excludentes na produção escrita.

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam se desaprendidos (Fabricio, 2006) para compreender o mundo atual (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

É nessa concepção de rompimento paradigmático (que existe uma forma única de escrita ou uma estrutura definida e fechada) que defendemos uma concepção de escrita situada no contexto de produção como prática social, respeitando as particularidades dos envolvidos no processo. Portanto, o ensino da escrita deve considerar que a produção de um texto faz parte de um processo de interação social.

Como pontuado por Motta-Roth (2006), e discutido no primeiro capítulo, a língua é um fenômeno social, e, conseqüentemente sua aprendizagem também é um processo voltado às interações sociais. De acordo com Silva e Suassuna (2020), temos contato com a língua através dos textos lidos e produzidos ao nosso redor e, a partir deles, construímos representações sobre como ela funciona. Assim, a língua é domínio de quem participa da vida social. Por isso, as diversas situações de interação social são primordiais para aprendermos sobre os mais diferentes usos da língua.

É através da participação em atividades socialmente partilhadas que habilidades linguísticas serão desenvolvidas no uso da língua escrita. Nesse sentido, Bunzen (2006, p. 149) defende que:

Os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.

A partir dos estudos de Bunzen (2006), percebemos uma proposta alternativa para o ensino da escrita pautada nas interações sociais, na perspectiva da AL - Análise Linguística, que possibilita que o estudante reflita sobre o uso da língua nos modos de dizer escritos e

orais materializados nos mais variados gêneros discursivos. No caso da nossa pesquisa, o modo de dizer se materializa através da escrita do gênero discursivo *fichamento de opinião* e a prática de análise linguística “pode se converter numa ferramenta importante para auxiliar os estudantes na percepção dos pontos em que podem melhorar seu texto e na mobilização dos conhecimentos que lhes permitam fazer as mudanças devidas” (MENDONÇA, 2016, p. 40).

Para a professora, essa ‘nova’ concepção possibilita que ela promova estratégias significativas para que o estudante compreenda os efeitos de sentido que a língua produz nos textos. Assim, durante a escrita do *fichamento de opinião*, objeto de nossa investigação, esperamos que o estudante

[...] seja positivamente tensionado, pondo em xeque possíveis (in)adequações dos recursos linguísticos e estratégias discursivas que pretende mobilizar, diante do quadro mais geral da situação comunicativa. Isso significa avaliar se determinado uso linguístico é mais ou menos adequado e estratégico e que efeitos de sentido pode produzir, tendo em vista um conjunto de fatores interligados: a) aquilo que pretende dizer; b) o gênero escolhido/solicitado; c) os interlocutores, seus papéis sociais e a rede de relações de poder aí envolvidas; d) as finalidades dessa interação verbal específica; e) o tom que deseja imprimir ao seu discurso (enfático, conciliador, irônico etc.); f) o investimento estético com a linguagem, entre outros aspectos da produção discursiva (MENDONÇA, 2016, p. 41).

Considerando tais particularidades, concordamos com Bakhtin quando este afirma que: “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.” (BAKHTIN, 2000, p. 303). Ao analisarmos o ambiente acadêmico, percebemos que muitos estudantes ingressam sem dominar significativamente os gêneros que circulam socialmente no âmbito do ensino superior (BATISTA-SANTOS, 2017). Segundo Batista-Santos (2017), essa lacuna no domínio implica discursos equivocados de que os acadêmicos não “sabem escrever” ou que não se apropriaram da língua, já que suas produções estão distantes daquilo que é almejado nesse ambiente acadêmico. Segundo Bakhtin,

Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social. Não é por causa de uma pobreza de vocabulário ou de estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o

indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais; é por causa de uma inexperiência de tomar a palavra no momento correto (nesses gêneros, a composição é muito simples). (BAKHTIN, 2000, p. 303-304)

Essa situação pode ser vislumbrada com os ingressantes, já que enfrentam dificuldades nas produções de texto que circulam na universidade. Na maioria das vezes, essas dificuldades não se referem ao domínio de um repertório linguístico vasto, mas da falta de uma prática e apropriação dos gêneros que organizam as práticas sociais do contexto acadêmico. Tal fato pudemos constatar durante a ministração do Curso de Extensão (será mais bem explicado nas seções seguintes). A considerarmos essa problemática, justificamos a inserção de nossa investigação numa concepção de LA *indisciplinar*, uma vez que nos respaldamos em múltiplas áreas para compreender e analisar nosso objeto de investigação.

Nessa perspectiva, destacamos a relevância de nossa pesquisa no que diz respeito ao estudo dos processos de escrita acadêmica no campo da LA com destaque para a análise dos *feedbacks* dados por professoras nos textos de seus estudantes. Os *feedbacks* são instrumentos utilizados na maioria das esferas de ensino como potencializadores do diálogo entre professoras e estudantes sobre os textos produzidos, e colaboram eficazmente para o ensino de uma escrita responsiva. Nessa linha de pensamento, enfatizamos a relevância do trabalho com os *feedbacks*, já que:

Muitas vezes o texto do aluno deixa de apresentar uma escrita responsiva devido à dificuldade de compreensão ('dimensões escondidas') da proposta elaborada por nós, professores, uma vez que determinadas propostas podem ser elaboradas de forma prolixa, vaga ou mesmo sem orientação que venha a nortear o aluno sobre o entendimento para que possa produzir a atividade solicitada (SILVA, 2021, p. 66).

Ao consultar materiais de apoio sobre os *feedbacks*, decidimos enveredar por esse caminho, apoiando-nos nas pesquisas disponíveis e, assim, contribuir com a LA nessa perspectiva. Nesse contexto, situamos nossa pesquisa numa abordagem qualitativa, uma vez que enfatiza

[...] o estudo de um problema de pesquisa quando este precisa ser explorado; quando um entendimento complexo e detalhado é necessário; quando o pesquisador deseja escrever em estilo literário e flexível; e quando o pesquisador procura entender o contexto ou os contextos dos participantes. A pesquisa qualitativa requer tempo, envolve a coleta e a análise ambiciosas de dados, resulta em longos relatórios e não tem diretrizes rígidas (CRESWELL, 2010, p. 64).

Diante do exposto, consideramos que a abordagem qualitativa é necessária para esta pesquisa, uma vez que direciona seu foco para o processo de produção e evidencia as vozes dos participantes da pesquisa. Desse modo, nossa investigação se vale dos aportes teórico-metodológicos propostos pelo paradigma qualitativo que surgiu no final do século XIX, a partir de indagações sobre o modelo vigente de estudo do ser humano.

Tais indagações possibilitaram discussões no sentido de que o ser humano e sua dinâmica social são complexos e, de acordo com Dilthey (1911 *apud* GOLDENBERG, 2011), esse dinamismo impossibilita o estabelecimento de leis gerais, como ocorre em outras áreas. Ainda nesse sentido, o autor considera que “os fatos sociais não são suscetíveis de quantificação, já que cada um deles tem seu sentido próprio, diferente dos demais, e isso torna necessário que cada caso concreto seja compreendido em sua singularidade” (DILTHEY, 1911 *apud* GOLDENBERG, 2011, p. 2).

Além disso, temos em mente que para o pesquisador não há como assumir uma postura imparcial diante de um estudo voltado às práticas sociais. De acordo com Batista-Santos (2018, p. 102), “essa concepção idealista-subjetivista valoriza, também, a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.” Ainda, para a referida pesquisadora, a concepção idealista-subjetivista valoriza a particularidade dos indivíduos e busca entender o comportamento humano de acordo com a sua própria realidade, contrariando o que prega o positivismo na busca por informações e dados concretos, a fim de estabelecer relações definidas e operacionalizadas.

A partir do que foi discutido anteriormente, esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista, já que busca compreender práticas sociais dentro de suas realidades, procura entender o efeito que tais práticas causam nos sujeitos envolvidos no processo de produção, considera o envolvimento do pesquisador no qual as interações ocorrem espontaneamente e dispensam questionários prontos ou padronizados. Além disso, é o paradigma mais adequado para “dar conta do fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 34). Pérez Gómez (1998) define o caráter interpretativista da pesquisa qualitativa. Para ele:

Os acontecimentos anômalos e imprevistos, as variáveis ou fatores estranhos são sempre bem-vindos, já que o objetivo prioritário dessa estratégia não é

construir teorias consistentes e organizar sua comparação, mas mergulhar na complexidade do mundo real do caso concreto que queremos estudar, bem como refletir sobre as observações, os registros, as informações e as perspectivas dos envolvidos [...]. Tais fatos emergentes são ocasiões "de ouro" para compreender o funcionamento da realidade, já que alteram a rotina e põem a descoberto conflitos, interesses, necessidades e comportamentos, habitualmente ocultos e soterrados (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 106).

Partindo dessa ideia de imprevisibilidade e variabilidade, tratamos de outra especificidade metodológica que auxiliou no desenvolvimento de nossa pesquisa. De acordo com Brandão (2006), a pesquisa participante não cria desafios, mas responde a eles e se insere em programas que se preocupam com a prática de novas alternativas de métodos ativos em educação. Nosso trabalho se preocupou em dar e validar a voz dos participantes, já que compreendemos que esse processo não ocorre sem a atuação deles. Nesse mesmo sentido, Brandão (2006), defende que a pesquisa:

Sendo mais ativa e mais participativa, a investigação social deveria fazer-se mais sensível a ouvir as vozes dos destinatários pessoais ou coletivos dos programas de ação social. Deveria fazer-se capaz, também, de "dar a voz" e deixar que de fato "falem" com as suas vozes as mulheres e os homens que em repetidas investigações anteriores acabavam reduzidos à norma dos números e ao anonimato do silêncio das tabelas (BRANDÃO, 2006, p. 6).

A partir da exposição acima, consideramos nossa pesquisa de cunho participativo, pois todos os envolvidos foram atores e fizeram uso de suas vozes durante o processo; foi uma preocupação considerada no planejamento da pesquisa e cuidadosamente aplicada no momento da geração e coleta dos dados. Assim, considerando as perspectivas de pesquisa justificadas acima e assumidas por nós, apresentamos a seguir a estratégia metodológica que utilizamos para desenvolver nossa pesquisa.

4.2 Contexto da pesquisa

A LA nos possibilita a interação social, histórica e cultural, e, por isso, julgamos necessário apresentar o caminho percorrido desde a nossa proposta de pesquisa inicial que precisou ser reorganizada para se adequar à dura realidade vivida pela humanidade durante a pandemia da COVID-19. A primeira proposta tinha como intenção analisar a prática de escrita de estudantes da terceira série do ensino médio em uma escola pública do interior do Tocantins. Quando o projeto estava pronto, e todo o planejamento de pesquisa preparado,

iniciamos os envios de pedidos de autorização para entrada na escola e execução da pesquisa. Infelizmente, recebemos uma resposta negativa, justificada pela necessidade de isolamento para prevenção contra a infecção pela doença.

A COVID-19 era uma doença até então desconhecida e, à época, a única medida de segurança eficaz seria o isolamento. Com isso, escolas, comércio, instituições públicas e privadas, entre outras, foram fechadas. Diante disso, apenas os serviços essenciais tinham autorização para funcionamento. A orientação era ficar em casa e evitar contato com outras pessoas. Considerando que a segurança sanitária dos participantes da pesquisa era o fator de maior importância naquele momento, identificamos a necessidade de ressignificar nossa pesquisa.

No entanto, mesmo compreendendo a situação, passamos por momentos de frustração, pois sentimos como se todo aquele trabalho tivesse sido em vão. Além disso, assim como tantas outras pessoas, sentimos também o fator psicológico abalado pela tristeza trazida pelo isolamento, por saber do sofrimento de amigos com a infecção e não poder ajudar, pela dor do luto de pessoas próximas que perderam a vida naquele momento. Destaco aqui o falecimento de nossa colega Eloína Pereira de Oliveira, cuja partida precoce provocou profundo pesar nos colegas, professoras e, conseqüentemente, no programa que a recebera como aluna especial da disciplina de Tópicos em LA, em 2019.

Foram dias de muito sofrimento, dor, tristeza e lágrimas escorrendo pelo rosto, involuntariamente, mas tínhamos uma pesquisa para fazer e era preciso buscar soluções ou encaminhamentos para a problemática. Foi quando surgiu a oportunidade de trabalharmos com a mesma temática, mas em um novo contexto, o acadêmico, já que ali professoras e estudantes encontravam-se interagindo por meio das plataformas digitais, descritas anteriormente, num formato remoto de ensino. Assim, a pesquisa foi realizada em um curso de extensão no contexto acadêmico do *campus* de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins. A instituição possui sete *campi* universitários localizados em várias regiões do estado do Tocantins e oferece várias modalidades de cursos no âmbito do ensino superior.

Sobre o curso de extensão, a Constituição brasileira diz no artigo 207 que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Conforme o artigo apresentado, observamos que a extensão é indissociável do ensino e da pesquisa dentro da Universidade, portanto é uma atividade de complementação acadêmica, técnica ou cultural não integrada ao currículo, mas que objetiva ampliar

conhecimentos de uma determinada área ou estender noções sobre temas relativos ao campo de estudo ou área de atuação de estudantes. Os cursos de extensão não são restritos a universitários. De maneira geral, podem participar interessados que já concluíram a graduação, a pós-graduação ou pessoas da comunidade em geral.

Nessa configuração, visando a possibilitar o desenvolvimento da competência escritora, a professora Dra. Dalve Batista-Santos propôs um curso de extensão, intitulado *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*, que contou com vários participantes entre estudantes de diferentes períodos do curso de Letras (faixa etária entre 19 e 26 anos), mestrandos (faixa etária entre 26 e 50 anos), estudantes do ensino médio (faixa etária entre 16 e 19 anos) e professoras do Ensino Médio (faixa etária entre 30 e 40 anos). O curso foi coordenado pela professora-pesquisadora da instituição citada acima e ministrado pelos orientandos de pós-graduação. Os encontros aconteceram durante as sextas-feiras entre os dias 05 de junho e 28 de agosto de 2020.

Como dito anteriormente, durante esse período, vivíamos uma situação atípica para a população mundial com a pandemia da COVID-19; Isso obrigou-nos a adotar medidas de distanciamento social; por isso, e por entendermos que a segurança sanitária das pessoas é algo de suma importância, decidimos, em consonância com as recomendações da Organização Mundial da Saúde – OMS e com as medidas de contenção⁴ decretadas pelo poder público, realizar as atividades do curso via Plataforma *Google Meet* e *Google Classroom*. Além de todas as dificuldades impostas pela pandemia, e devido à novidade do uso das plataformas, também nos deparamos com as dificuldades no uso das ferramentas digitais, as quais foram superadas com o passar do tempo.

Após a apresentação de algumas das dificuldades enfrentadas, voltamo-nos ao curso que teve como estratégia de ação, em consonância com o descrito por Batista-Santos (2019), as seguintes fases:

1. Encontros teóricos acerca da leitura, textualidade, gêneros textuais e produção de textos acadêmicos (apresentação das características composicionais dos gêneros acadêmicos).

⁴ Decreto 6.071, de 18 de março de 2020.
Decreto 6.086, de 22 de abril de 2020, DOE 5.585.
Decreto nº 10.360, de 21 de maio de 2020.
Lei nº 14.046, de 24 de agosto de 2020.

2. Leitura e produção de gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica pelos alunos que participarão do curso, com base nas leituras e reflexões realizadas nas discussões teóricas. As produções dos gêneros fazem parte do primeiro momento prático do projeto, em que os estudantes aplicarão as reflexões e conceitos obtidos por meio das aulas teóricas na execução de propostas de texto definidas e orientadas.

3. Reescrita orientada dos textos. Essa etapa não acontece apenas no horário do curso, mas em horário agendado para atendimento. Nesta fase, o aluno fará reflexões acerca de sua produção levando em consideração os seguintes questionamentos:

- ✓ O texto está adequado ao objetivo de um texto acadêmico?
- ✓ O texto está adequado ao destinatário (colegas, professor)?
- ✓ Sua produção demonstra que você leu criticamente e compreendeu adequadamente o texto original e soube se posicionar em relação a ele de forma crítica?
- ✓ Todas as informações mais relevantes do texto são abordadas por você na produção textual?
- ✓ Há adequação da linguagem usada no texto para o público ao qual se dirige? A organização global do texto?
- ✓ As relações entre as ideias do texto original estão claramente explicitadas?
- ✓ Você procurou ser polido em suas críticas?
- ✓ Você utilizou um léxico significativo para expressar sua opinião sobre o texto e correspondente ao gênero textual usado?
- ✓ Você escolheu os verbos mais apropriados para traduzir o agir linguageiro realizado pelo autor do texto (explica, argumenta, rebate, exemplifica etc.)?
- ✓ Não há problemas de ortografia, de pontuação, frases incompletas etc? (PROJETO DE EXTENSÃO, BATISTA-SANTOS-2019)

Além das estratégias apontadas, o curso tinha como proposta atingir o público de estudantes do 1º período do Curso de Licenciatura em Letras da instituição, mas devido à proposta do curso e sua relevância, alguns estudantes de outros períodos do Curso de Letras e também do Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Letras, solicitaram matrícula no Curso de Extensão, o que foi atendido imediatamente por compreendermos que os estudantes podem, mesmo estando em períodos mais avançados, apresentar dificuldades na apropriação dos gêneros acadêmicos. Por isso, o curso foi iniciado com cerca de 60 participantes.

O curso foi conduzido inicialmente pela professora orientadora, responsável pelo projeto e contou com encontros teóricos sobre as concepções de leitura, estratégias de leitura, textualidade, gêneros textuais e produção de textos acadêmicos. Ao finalizar o primeiro encontro do curso, e a fim de traçar o perfil de escrita e leitura dos participantes, foi solicitado aos estudantes que escrevessem um breve relatório, no qual eles deveriam abordar assuntos relacionados ao seu envolvimento com a leitura durante sua vida escolar básica; quais as

expectativas em relação ao Curso de Extensão, além das primeiras impressões em relação ao curso de Letras.

O relatório deveria ser preenchido em um formulário criado na plataforma *Google Forms*, onde constava a orientação e os espaços para a escrita do relatório, conforme pode ser observado na figura abaixo.

Figura 1 – Atividade 1 – Relatório

The image shows a Google Form interface. At the top, the title is 'Atividade 1' and the subtitle is 'Relatório - Perfil de leitura'. The question text reads: 'Considerando seu percurso na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), conte-nos sobre sua experiência com a leitura, qual a importância da leitura e da escrita no seu desenvolvimento acadêmico, quais são as suas expectativas em relação ao Projeto Práticas de Leitura e de Escrita na Universidade. Fale também de suas primeiras impressões em relação ao curso de Letras e o que você espera dessa profissão.' Below the question is a text input field labeled 'Texto de resposta longa'. The form is displayed on a mobile device screen, with a navigation bar at the top showing 'Apresentação pessoal e expectativas' and various icons.

(MACÊDO CUNHA *in* BATISTA-SANTOS, 2019).

Em seguida, foram aplicadas as oficinas de leitura e escrita de alguns dos gêneros que circulam na esfera acadêmica: fichamento, resumo, resenha, seminário e currículo Lattes. Cada uma das oficinas foi ministrada por uma dupla de professoras pesquisadoras que foram orientados pela coordenadora do curso.

Durante o curso e para cada gênero trabalhado foi solicitado uma produção de texto. Em seguida, as produções foram analisadas pelas professoras ministrantes e devolvidas com *feedbacks* orientadores para a reescrita. Tendo realizado a reescrita, os estudantes devolveram os textos. A fim de garantir a lisura e a ética durante o processo, um *e-mail* foi criado para atender exclusivamente aos interesses do curso e, também, não foram identificadas as professoras que analisaram e produziram os *feedbacks* nos textos dos estudantes.

Destacamos que durante todo o processo de realização do curso com a intenção de fornecer suporte para o aprendizado dos estudantes, outros estudantes mais experientes dedicavam-se a dar acolhimento e motivar a escrita dos estudantes que demonstrassem necessidade e interesse pela tutoria que aconteceu no turno oposto ao da realização do curso.

A oficina que interessa a esta pesquisa discutiu o gênero *fichamento*. Nela, apresentamos, sob orientação da coordenadora do projeto, os tipos de fichamento, as características composicionais do gênero; fizemos leitura de fichamentos de vários tipos; realizamos a leitura do livro “O que é leitura”, de Maria Helena Martins, e trouxemos como proposta a produção escrita de um *fichamento de opinião* sobre o texto lido. Discutiremos mais detalhadamente sobre a oficina em questão na subseção 3.3.

4.2.1 Participantes da Pesquisa

Entre os participantes da pesquisa no que diz respeito à elaboração dos *feedbacks*, estão professoras com graduação em Letras, dos quais, dois homens e quatro mulheres cursam mestrado em Letras (faixa etária entre 21 e 53 anos), um homem e uma mulher cursam doutorado em Letras (faixa etária entre 39 e 62 anos), todos com concentração em estudos linguísticos⁵.

Já em relação aos participantes da pesquisa que produziram os textos do gênero *fichamento de opinião*, temos graduandos de diferentes períodos do curso de Letras (faixa etária entre 19 e 26 anos) e mestrandos (faixa etária entre 26 e 50 anos), além disso, todos foram participantes do Curso de Extensão: *Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*.

Com o perfil dos participantes da pesquisa apresentado, seguimos para os procedimentos voltados à geração de dados.

4.3 Procedimentos para geração de dados

Os dados foram obtidos por meio das produções de textos do gênero *fichamento de opinião* produzidos pelos estudantes participantes do curso de extensão “*Desenvolvendo o Letramento Acadêmico: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade*”. Conforme explicado anteriormente, o curso foi dividido em várias oficinas. A oficina que possibilitou a geração dos dados para esta pesquisa foi a que trabalhou com o gênero *fichamento*. Para cada oficina ministrada foi elaborado um planejamento, vejamos a seguir.

⁵ O perfil traçado não serve para estabelecer parâmetros comparativos, mas apenas para orientar o entendimento do leitor deste trabalho, uma vez que todos os participantes seguiram as orientações dadas pela coordenação do curso de extensão na realização do trabalho com os *feedbacks*.

Quadro 1. Planejamento de oficina

| CURSO DE EXTENSÃO: Práticas de Leitura e Escrita na Universidade PLANO DE AULA - FICHAMENTO |
|--|
| <p>1) TEMA DA AULA</p> <p><i>Escrita do Gênero Acadêmico Fichamento</i></p> |
| <p>2) OBJETIVOS</p> <p>2.1) Objetivo geral <i>Estudar o gênero textual fichamento.</i></p> <p>2.2) Objetivos específicos <i>Compreender a importância da leitura para a prática da escrita; Compreender a função do gênero fichamento; Especificar as características composicionais do gênero fichamento; Diferenciar os quatro tipos de fichamento; Desenvolver habilidade de escrita do gênero fichamento.</i></p> |
| <p>3) CONTEÚDO</p> <p><i>Gênero Textual Acadêmico – Fichamento</i></p> |
| <p>4) RECURSOS DIDÁTICOS</p> <p><i>Livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins, Apresentação de Slides, Internet, Plataforma Google Meets e Google Classroom</i></p> |
| <p>5) METODOLOGIA DE ENSINO</p> <p>→ <i>Solicitação prévia de leitura da obra: “O que é leitura” de Maria Helena Martins (deverá ser realizada entre os dias 05 e 11 de junho de 2020).</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Saudações e boas-vindas aos novos participantes do curso (15 min.);</i> 2. <i>Discussão a respeito da leitura do livro “O que é leitura” de Maria Helena Martins com a exposição dos alunos sobre suas impressões, buscando conversar sobre as reflexões que a obra trouxe e como eles veem a leitura para sua prática reflexiva e crítica. (20-30 min.)</i> <i>A discussão será conduzida conforme as exposições dos alunos, mas faremos algumas perguntas para auxiliar no processo de reflexão. Como por exemplo:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>É possível descobrir a temática do livro apenas pelo título? Por quê?</i> - <i>Vocês gostaram da leitura? O que mais chamou a atenção?</i> - <i>Vocês chegaram a pesquisar algo sobre a autora do livro?</i> - <i>O livro é relevante para nossas discussões?;</i> 3. <i>Exposição de dicas e contribuições das professoras a respeito da temática do livro e sobre a importância da leitura para a prática de escrita. (15 min.);</i> 4. <i>Retomada de discussões de aulas anteriores sobre os gêneros textuais-acadêmicos; introdução ao gênero fichamento com exposição sobre suas características composicionais, seus tipos, sua relevância para pesquisas no âmbito acadêmico e apresentação de modelos. (30 - 40 min.);</i> 5. <i>Momento para perguntas e tira-dúvidas e apresentação da proposta de produção do gênero textual fichamento com explicações sobre o mesmo. (15 – 20 min.);</i> 6. <i>Despedida e apresentação do tema da próxima aula (gênero resumo). (5 min.).</i> |
| <p>6) PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO</p> <p><i>A avaliação será voltada à participação dos alunos nas discussões propostas durante a aula e à realização da proposta de produção escrita do gênero fichamento.</i></p> |

7) BIBLIOGRAFIA

7.1). *Básica*

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

7.2). *Complementar*

METZZER. *Guia completo para formatar seu TCC nas normas da ABNT*. Disponível em: <https://blog.metzzer.com/guia-completo-para-formatar-tcc-nas-normas-da-abnt/>. Acesso em 08 jun. 2020.

(MACÊDO CUNHA *in* BATISTA-SANTOS, 2019).

A partir do planejamento, seguimos para a ministração da primeira oficina, devido ao gênero proposto ser considerado de fácil compreensão e funcionar como uma espécie de método de estudo que serve para o registro de informações sobre livros, textos ou artigos. A oficina ocorreu conforme planejado e sua ministração apoiou-se em um material previamente elaborado do qual destacamos alguns trechos nas figuras abaixo.

Figura 2 - Tipos de fichamento

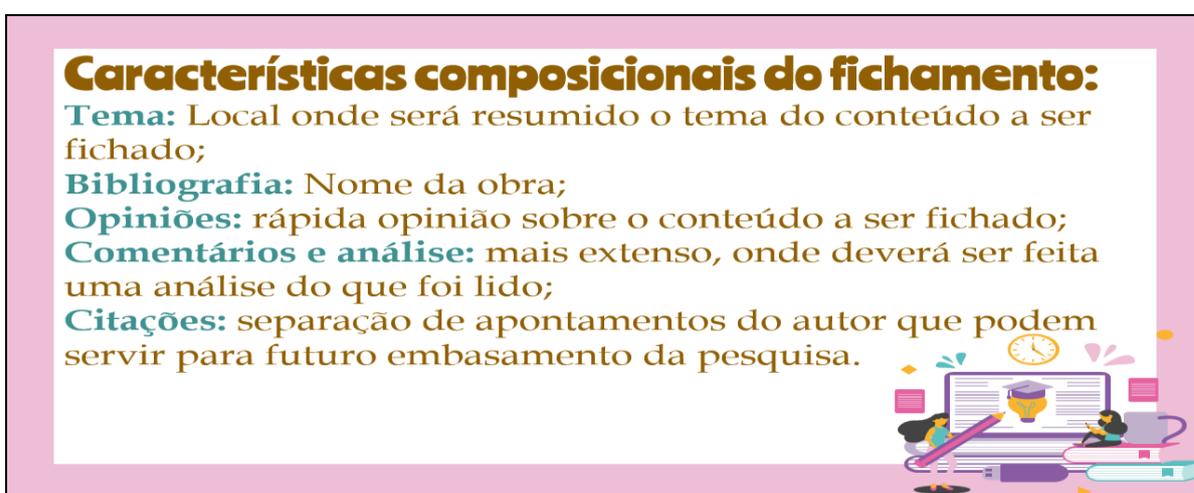


(MACÊDO CUNHA *in* BATISTA-SANTOS, 2019).

A figura acima mostra os tipos de fichamento existentes na esfera acadêmica. Durante a ministração da oficina e com base em alguns relatos, identificamos que apenas o tipo fichamento de citação era conhecido entre alguns dos participantes, o que evidenciou a importância de discutirmos sobre os outros tipos existentes.

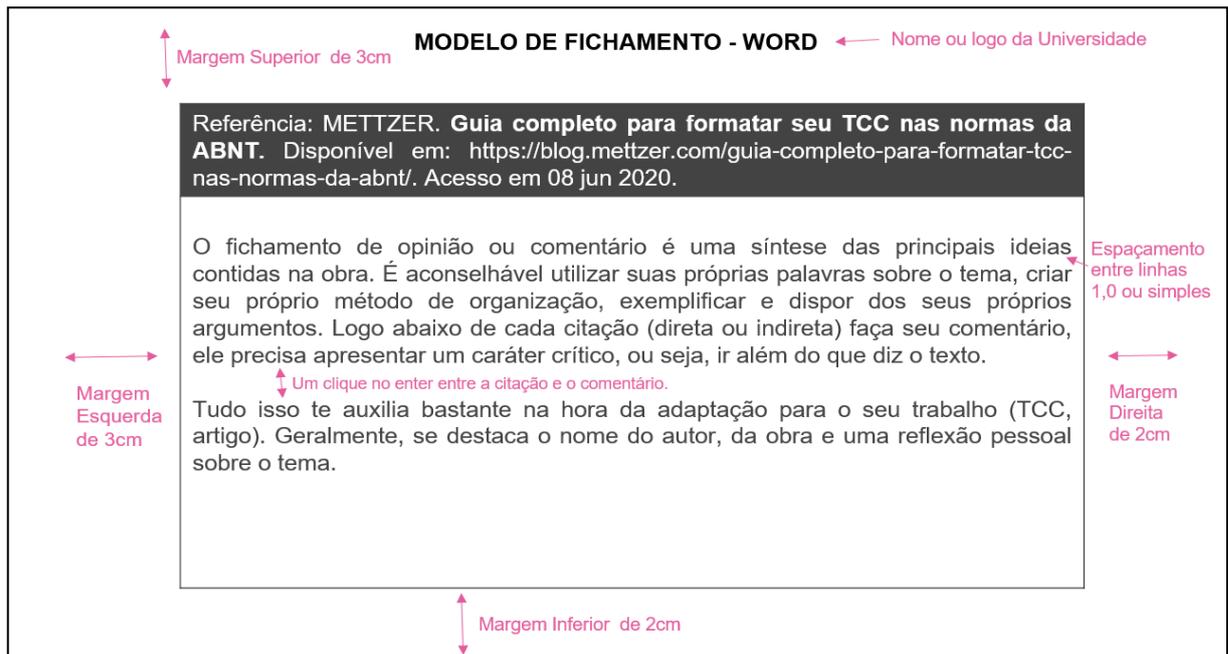
Além disso, consideramos que é de suma importância o conhecimento a respeito dos elementos que compõem o gênero, por isso, também apresentamos durante a oficina, conforme figura a seguir, as características composicionais do fichamento.

Figura 3 - Características composicionais do fichamento



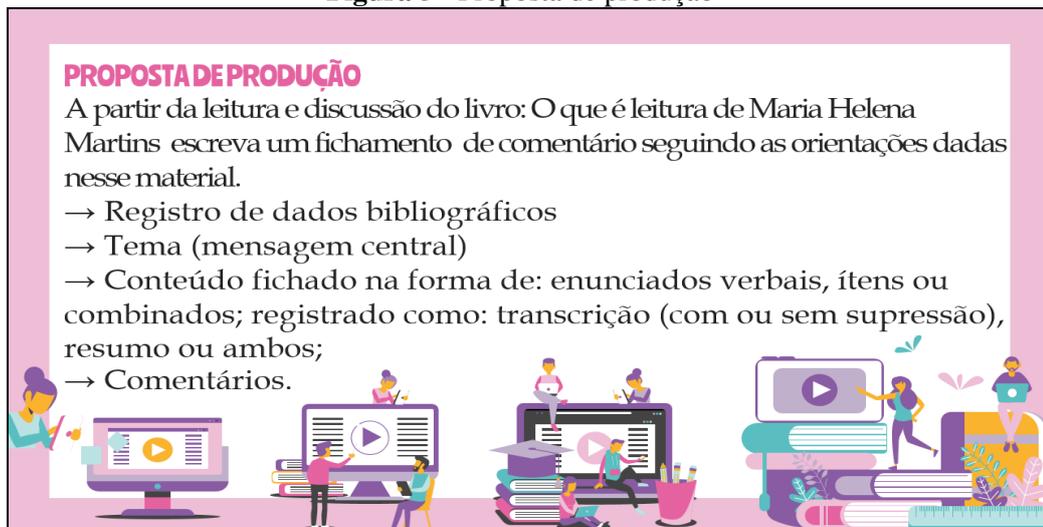
(MACÊDO CUNHA in BATISTA-SANTOS, 2019).

Durante a exposição a respeito das características composicionais do fichamento e, também, de acordo com comentários dos participantes, percebemos que muitos entendiam que o fichamento consistia em apenas uma cópia genérica de trechos de livros lidos. Isso validou nossa preocupação em expor o funcionamento do gênero, sua função social e abriu espaço para apresentarmos também um modelo de fichamento de comentário exposto na figura que segue.

Figura 4 - Modelo de fichamento de comentários

(MACÊDO CUNHA *in* BATISTA-SANTOS, 2019).

O modelo exposto foi considerado importante para a ministração da oficina, pois possibilitou a visualização de como o gênero se organiza depois de escrito, bem como, foi objeto auxiliar para a proposta de produção apresentada na figura abaixo. No modelo, expresso na imagem, consta a configuração exigida pela ABNT, no que se refere à formatação da página e uso da referência. Após termos discutido o gênero fichamento, foi disponibilizada a proposta de produção.

Figura 5 - Proposta de produção

(MACÊDO CUNHA *in* BATISTA-SANTOS, 2019).

A proposta foi solicitada aos participantes no final da ministração da oficina e trouxe consigo as orientações necessárias para a produção escrita dos estudantes. Durante as orientações também foi estabelecido prazo para envio das produções. Os participantes aceitaram a proposta e enviaram suas produções dentro do prazo estipulado. Depois de recebidos, os textos passaram por um processo de análise, executado por todas as professoras ministrantes, e foram analisados pela coordenadora do curso de extensão.

A fim de garantir um retorno significativo aos cursistas, a coordenadora do Curso orientou as professoras participantes quanto a produção dos *feedbacks*. Entre outros aspectos, a orientação consistia em auxiliá-las na produção de *feedbacks* que seguem uma perspectiva dialógica de linguagem, além de possibilitar que o cursista refletisse sobre o uso da língua no texto e pelo texto. Ainda, os *feedbacks* deveriam validar a autoria do estudante tanto no momento da escrita como no da reescrita. Assim, antes de os textos serem devolvidos aos participantes, a coordenadora do Curso analisou os *feedbacks* produzidos, considerando o objetivo do curso, que era permitir que os alunos compreendessem os efeitos de sentidos que as escolhas lexicais produziram em seus respectivos textos.

Dentre tantas produções, algumas foram selecionadas para a análise dos dados que orientaram nossa pesquisa. Para este grupo, foram considerados, inicialmente, textos de estudantes do primeiro período do Curso de Letras, uma vez que são recém-chegados na Universidade e apresentam necessidades de adaptação e apropriação dos gêneros acadêmicos. Mas percebemos que vários participantes apresentavam variadas necessidades em relação à escrita, por isso, decidimos ampliar e analisar produções de estudantes do 1º, 3º e 4º períodos do curso de Letras, tal como de estudantes da pós-graduação - Mestrado em Letras. Com essa delimitação, passaremos aos objetivos de nosso estudo.

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar como os *feedbacks* contribuem para o desenvolvimento da competência escritora a partir do processo de escrita e de reescrita do gênero *fichamento de opinião*. Como dito na seção 2, é muito importante considerar que o estudante produz a partir de suas relações com o mundo. Assim, do aperfeiçoamento de sua produção escrita e de seus desdobramentos para atingir a função social do gênero textual, poderão depreender os processos de escrita e possibilitar, através do uso dos *feedbacks*, a reescrita responsiva nos fichamentos de opinião.

Para alcançar esse objetivo, a coleta de dados foi realizada no contexto do curso de extensão apresentado na subseção anterior, através da solicitação de produção escrita, análise

da produção, elaboração de *feedbacks* feita pelos ministrantes e produção de reescrita a partir dos *feedbacks*, novamente pelos participantes.

4.4 Procedimento para análise de dados

Apoiada na perspectiva interpretativista de pesquisa, discutida na seção anterior, a análise buscou identificar nos dados todo o processo percorrido pelas produções desde a primeira versão escrita do texto até a escrita final, sendo este último o resultado dos *feedbacks* produzidos pelas professoras participantes da pesquisa.

Na análise dos dados obtidos, foram investigados os processos de escrita e de reescrita, incluindo os *feedbacks* elaborados durante a análise do fichamento de opinião, observando especialmente se esses *feedbacks* possibilitaram ao estudante a apropriação do gênero, resultando numa reescrita responsiva.

A proposta de trabalho com os *feedbacks* foi elaborada durante o planejamento do curso. Ela está inserida dentro da estratégia de ação e orientação das propostas de produção de textos. Além disso, todos os participantes foram informados e orientados sobre as etapas e ações planejadas para o desenvolvimento do curso, e a fim de garantir o sigilo sobre a identidade dos estudantes - autores dos fichamentos de opinião - optamos por usar os codinomes **Mário Quintana, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Cora Coralina, Lélia Gonzalez e Lima Barreto** que se referem a importantes escritores e escritoras brasileiras. Essa escolha foi feita na tentativa de associar a importância da produção escrita dos estudantes à formação de uma identidade que possibilite ao estudante se reconhecer escritor de seu próprio texto de maneira crítica e reflexiva.

Dentro dessa mesma estratégia de ação (orientação das propostas de produção de textos), os textos produzidos pelos estudantes foram analisados e, nos fichamentos de opinião foram observados os seguintes aspectos:

1. Caracterização composicional do gênero fichamento na produção textual escrita dos estudantes participantes, desenvolvidas a partir de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2009);
2. Contemplação do tema presente no livro fichado: O que é leitura de Maria Helena Martins;
3. Descrição das adequações feitas, pelos estudantes, no fichamento de opinião em função dos apontamentos dos professores/pesquisadores nos *feedbacks* e,

4. Investigação da presença da responsividade ativa no processo de reescrita na versão final do texto.

Além desses aspectos, classificamos os *feedbacks* disponibilizados nos fichamentos em:

- *Feedback* indicativo - a professora sinaliza o problema identificado no texto e não altera nada;
- *Feedback* resolutivo - a professora corrige o texto, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros;
- *Feedback* classificatório - a professora classifica o tipo de problema encontrado através de um conjunto de símbolos, e
- *Feedback* textual-interativo polifônico - a professora incentiva o estudante a pensar sobre os problemas de seu texto de modo interativo, e acaba pressupondo uma atitude responsiva do estudante.
- *Feedback positivo* - a professora reforça um comportamento que deseja que se repita.

É importante destacar que os *feedbacks* foram os instrumentos de maior interesse do nosso trabalho, mas também pontuamos que só foi possível fazer essa análise graças a todo o processo de escrita e reescrita produzido pelos participantes do curso.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste estudo, os dados obtidos são importantes indícios dos processos de escrita e reescrita pelos quais os participantes do curso passaram e se constituíram numa complexa relação entre sujeito, professora e linguagem. Essa relação dialógica possibilitou momentos de reflexão e responsividade ativa na efetivação das produções escritas. Dessa forma, realizamos, nesta seção, a análise dos dados gerados, considerando a questão central da pesquisa, isto é, o uso do *feedback* como possibilitador de uma reescrita responsiva.

Para tanto, observamos como foram mobilizados os *feedbacks* e como isso pode contribuir para o desenvolvimento de um comportamento crítico reflexivo a respeito do texto escrito e de suas relações com o mundo, bem como o aperfeiçoamento da produção escrita, e seus desdobramentos para atingir a função social do gênero textual. Com isso, especificamente, investigamos a seguir, os *feedbacks* gerados a partir da escrita dos fichamentos de opinião e analisamos a atuação desses *feedbacks* no processo de reescrita, no sentido da apropriação das características composicionais do gênero, de um olhar reflexivo e um posicionamento crítico por parte do estudante.

Nesse contexto, os dados serão analisados, inicialmente, observando se as categorias de análise descritas, na seção de procedimentos de análises de dados, foram contempladas durante o processo. Em seguida, analisamos os *feedbacks* usados pelas professoras na correção dos textos de acordo com os tipos descritos na seção 3.1. Por último, analisamos a reescrita (produção final) dos textos buscando observar a efetividade dos *feedbacks* nas respostas dadas pelos estudantes.

5.1 Mário Quintana⁶

De acordo com relato solicitado no início do curso de extensão e demonstrado abaixo, o primeiro texto foi escrito por um estudante que é ingressante no primeiro período do curso de Letras, ele relatou que não possuía muita prática de leitura em sua infância e que passou a

⁶ A fim de garantir o sigilo sobre a identidade dos estudantes - autores dos *fichamentos de opinião* - optamos por usar os codinomes **Mário Quintana**, **Cecília Meireles**, **Clarice Lispector**, **Cora Coralina**, **Lélia Gonzalez** e **Lima Barreto** que se referem a importantes escritores e escritoras brasileiras. Essa escolha foi feita na tentativa de associar a importância da produção escrita dos estudantes à formação de uma identidade que possibilite ao aluno se reconhecer escritor de seu próprio texto de maneira crítica e reflexiva.

se relacionar melhor com os livros, a partir de seu ingresso no ensino médio. Foi quando descobriu sua paixão por literatura, e, além disso, diz que sua vontade é ser professor, pois considera a área esplêndida.

Figura 6 - Relato – Mário Quintana

Durante meu ensino fundamental, não tive uma boa experiência com a leitura, apesar que lia algumas vezes, sempre gostei da leitura. Porém, comecei a ler com mais frequência quando entrei no ensino médio. Que foi onde descobri uma paixão pela literatura. Em toda a minha jornada acadêmica sempre amei ler e escrever, procurava sempre está melhorando, e ainda procuro, foram extremamente importante no meu desenvolvimento, tanto em apresentações, redações, compreensão de textos, oratória.

Minhas expectativas quanto ao projeto, é que eu possa aprender e desenvolver cada vez mais a minha leitura e escrita e, estar preparado em relação a universidade e também até mesmo quando sair.

Sobre o curso, sempre tive muita vontade de ser professor, considero esta área esplêndida. E também sempre fui apaixonado pela Língua Portuguesa. Era sempre a minha primeira opção, e quando entrei no ensino médio, fui cada vez mais me interessando, e decidi cursar. E apesar de ser um caminho difícil, espero ser um bom profissional, e espero que essa profissão seja algo que me faça todo dia me orgulhar por fazer parte dela.

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Com o relato, podemos inferir que o estudante tem um perfil de leitura que vem se desenvolvendo aos poucos durante sua vida escolar, e sua relação com a leitura se estreitou durante o ensino médio, quando ele passou a identificar suas preferências, paixões, medos evidenciando que sua experiência não foi significativa no Ensino Fundamental. O perfil de leitura demonstrado acima revela uma pessoa interessada no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita, que tem paixão pela Língua Portuguesa, o que é muito importante para o objetivo de nossa pesquisa. Ainda, o relato sobre a experiência sobre a leitura é relevante para nossa investigação, pois o gênero fichamento é fruto de práticas significativas de leitura.

Depois de conhecer um pouco sobre o perfil de leitura do participante, seguimos para a análise dos dados coletados durante a realização das atividades de pesquisa, observando inicialmente a primeira versão da escrita do fichamento de opinião.

5.1.1 Escrita do fichamento de opinião – Primeira versão

No fichamento de opinião, assim como em qualquer gênero oral ou escrito, é possível realizar análise linguística, essa análise não se esgota nos elementos abordados, mas pretende demonstrar uma reflexão sobre a organização do texto de acordo com a situação social de produção e de interlocução, o gênero, a seleção lexical na situação de interação, os

mecanismos de textualização empregados no contexto de produção e as regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua.

O gênero *fichamento de opinião*, objeto da pesquisa, pertence à esfera acadêmica devido à função social que desempenha junto aos seus possíveis leitores: destacar e opinar, de forma clara e objetiva, trechos do livro lido durante a oficina. Sendo assim, entendemos que o texto atende à necessidade de interação estabelecida, já que se sustenta num discurso acadêmico, revelado na seleção lexical, na organização das informações, nos dados apresentados no texto, o que lhe garante um valor de verdade, próprio em gêneros dessa esfera, os quais pretendem tratar o material produzido como uma seleção de informações para estudo e consulta posterior. Por isso, a linguagem empregada é a mais próxima possível de seus interlocutores.

De acordo com a proposta de produção solicitada no final da ministração da oficina sobre o gênero *fichamento de opinião* (apresentada na seção metodológica deste estudo), que trouxe consigo as orientações necessárias para a escrita do texto, percebemos que, sob primeira análise, o texto de **Mário Quintana** atendeu às características composicionais do referido gênero, tendo apresentado a referência do texto fichado e destacado o tema abordado.

Notamos que o participante traz a referência, identificando autor, título, editora e ano de publicação; destaca o tema da obra lida, no corpo do texto; apresenta as citações diretas com a indicação das páginas. E, após cada uma das citações, também apresenta os comentários a respeito dos trechos citados, além de relacionar a discussão ao tema do livro fichado, o que atende às características do *fichamento de opinião*. O texto produzido pelo estudante pode ser observado a seguir.

Figura 7 - Escrita – Mário Quintana

| FICHAMENTO DE OPINIÃO |
|--|
| MARTINS, M. H: O que é leitura. Dag Gráfica e Editorial LTDA, 1973. 46p |
| Tema - O ato de ler |
| <p>“De repente se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de <u>ve-<i>Io</i></u>, <u>enxerga-<i>Io</i></u>, <u>percebe-<i>Io</i></u> enfim.” (p. 9)</p> <p>☐ Em certos casos enxergamos as coisas apenas de uma maneira e não paramos para observar em que outros aspectos aquilo poderá nos tocar e, com isso, passar a ter <u>um outro</u> olhar sobre esse objeto.</p> <p>“Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, 'em ler superficialmente, "passar' os olhos", como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, urna <u>fantasia, uma</u> necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento.” (p. 9)</p> <p>☐ Em boa parte dos casos não mudamos nosso hábito de apenas decifrar os sinais, que se associa a maneira na qual vemos o mundo, nos interessamos apenas por algo que de certa forma irá mostrar semelhante a algo do nosso cotidiano, <u>esquecendo</u> de abrir a mente para novas leituras.</p> |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Ao analisar as discussões promovidas por **Mário Quintana** em seu fichamento de opinião, averiguamos num primeiro momento, um posicionamento crítico sobre a necessidade de perceber “as coisas” a partir de diferentes olhares. A escolha lexical do verbo ‘enxergar’ (transitivo direto), que se refere ao ato de perceber com a visão, demarca um posicionamento pessoal, já que se relaciona metaforicamente a um de nossos sentidos, a visão. Tal reflexão dialoga com o segundo momento do texto, uma vez que afirma que nosso hábito de ler é, frequentemente superficial seja por ‘economia ou preguiça’ o que torna o ato de ler como algo mecânico com a função apenas de ‘decifrar os sinais’. Para **Mário Quintana**, o “[...] *hábito de apenas decifrar os sinais [...]*”, está relacionado à nossa necessidade de associar a leitura a algo de nosso cotidiano, o que nos impede de “[...] *abrir a mente para novas leituras [...]*”.

O texto de **Mário Quintana** apresenta uma organização que se preocupa com a coerência, e trata das informações apresentadas de modo a refletir sobre o texto lido, e traz marcas linguísticas que demonstram domínio da linguagem requerida pelo gênero, conforme o que é defendido por Bakhtin (2003). Para ele:

Os enunciados refletem as condições específicas de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais

da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Tais enunciados possibilitam a análise, que é importante para estabelecer um diálogo com o estudante, além de contribuir para um olhar mais crítico e reflexivo sobre o texto produzido. Outro ponto importante que precisa ser observado na análise é a organização do texto em relação à apresentação das informações, à coerência, às marcas linguísticas. Com isso, é possível perceber a materialidade da língua em situações concretas de uso e investigá-la nos diferentes gêneros que circulam socialmente.

Nesse sentido, os *feedbacks* são recursos que possibilitam esse diálogo e se fizeram presentes na análise linguística do texto produzido. A seguir, apresentamos a análise do texto mobilizada pelos *feedbacks* e a nossa análise desses *feedbacks* produzidos, nos quais procuramos compreender a relevância disso para o desenvolvimento crítico do estudante-autor do texto.

5.1.2 Feedbacks

Mesmo o fichamento do estudante tendo apresentado as características composicionais do gênero *fichamento de opinião*, a professora que fez a análise, observou a necessidade de indicar, através dos *feedbacks*, algumas lacunas presentes no texto. No *feedback* A1, percebemos que a professora procura estabelecer um diálogo com o estudante, valorizando sua escrita, organização e as opiniões expostas no texto. Esse tipo de *feedback* dialoga com a concepção dialógica de linguagem, uma vez que considera a autoria do estudante e evidencia as características composicionais do gênero atendidas na produção.

Além disso, as escolhas lexicais mobilizadas, especialmente os adjetivos, tiveram o objetivo de incentivar e não, apenas, apontar ou indicar ‘erros’, como visto na concepção de linguagem como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato), mesmo que nos *feedbacks* posteriores haja um desentrosamento. Todavia, nesse *feedback*, acreditamos que a postura da professora (“*Por saber que os temas leitura e escrita são importantes para você, veja algumas dicas deixadas abaixo para te auxiliarem no processo de reescrita*”, A1) possibilitou que o estudante compreendesse a importância de refletir sobre as lacunas no seu fichamento. Tomemos os *feedbacks* a seguir.

Figura 8 - Feedbacks – Mário Quintana

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|---|---|
| MARTINS, M. H.: O que é leitura. Dag Gráfica e Editorial LTDA, 1973. 46p | [A1] Comentário: Seu texto apresentou uma boa organização, mostrou adequação às características composicionais do gênero acadêmico fichamento de opinião e suas reflexões acerca da leitura são de bastante relevância. Por saber que os temas leitura e escrita são importantes para você, veja algumas dicas deixadas abaixo para te auxiliarem no processo de reescrita. |
| Tema - O ato de ler | [A2] Comentário: Destacar o título com negrito |
| “De repente se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de <u>ve-lo</u> , <u>enxerga-lo</u> , <u>percebe-lo</u> enfim.” (p. 9) | [A3] Comentário: Veja a acentuação e cuidado para não usar letra maiúscula no lugar de minúscula... <u>percebe-lo</u> . |
| □ Em certos casos enxergamos as coisas apenas de uma maneira e não paramos para observar <u>em que</u> outros aspectos <u>aquilo</u> poderá nos tocar e, com isso, passar a ter outro olhar sobre esse objeto. | [A4] Comentário: Que coisas? |
| “Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, <u>em ler</u> superficialmente, “passar os olhos”, como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de <u>nós</u> além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, <u>uma fantasia</u> , uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento.” (p. 9) | [A5] Comentário: Sugiro que troque a ordem dos termos. – <u>que em</u> |
| □ Em boa parte dos casos não mudamos nosso hábito de apenas decifrar os sinais, que se associa <u>a</u> maneira na qual vemos o mundo, nos interessamos apenas por algo que de certa forma irá mostrar semelhante a algo do nosso cotidiano, <u>esquecendo</u> de abrir a mente para novas leituras. | [A6] Comentário: É necessário deixar clara a referência. |
| “Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo.” (p. 14) | [A7] Comentário: Cuidado para não acrescentar elementos ao texto original. |
| | [A8] Comentário: O elemento não faz parte do texto original. |
| | [A9] Comentário: Cuidado quando for copiar e colar os trechos. Sugiro que sempre faça uma revisão, pois podem ocorrer alterações no momento da transferência do texto - <u>rós</u> |
| | [A10] Comentário: <u>uma</u> |
| | [A11] Comentário: Faz-se necessário o uso do sinal grave, pois há ocorrência do fenômeno da crase - <u>ã</u> . |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Concordamos com o que diz Ruiz (2013), no que se refere ao feedback A1. Ele pode ser considerado do tipo textual-interativo, pois é constituído de um comentário mais longo, que se realiza na intenção de provocar no estudante, de forma interativa, uma reflexão sobre as lacunas de seu texto. Isso possibilitou a troca de turnos⁷ na interlocução estudante-professora-estudante, e auxiliou nas necessidades que o estudante teve para a escrita de seu texto. Na tabela a seguir, transcrevemos de forma sistematizada alguns trechos da primeira versão escrita do *fichamento de opinião* de **Mário Quintana** e dos *feedbacks* elaborados pela professora, com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão do que foi exposto na figura acima.

⁷ Uma das características da comunicação na perspectiva conversacional é o ‘turno’. Essa característica refere-se aos momentos (oportunidades de assumir o discurso e ajudar com a efetivação ‘jogo’ conversacional) de fala de cada participante da interação.

Quadro 2 – 1ª versão escrita e *feedbacks* – Mário Quintana

| TEXTO TRANSCRITO | FEEDBACKS TRANSCRITOS |
|--|--|
| FICHAMENTO DE OPINIÃO | A1: Seu texto apresentou uma boa organização, mostrou adequação às características composicionais do gênero acadêmico fichamento de opinião e suas reflexões acerca da leitura são de bastante relevância. Por saber que os temas leitura e escrita são importantes para você, veja algumas dicas deixadas abaixo para te auxiliarem no processo de reescrita. |
| MARTINS, M. H: O que é leitura. Dag Gráfica e Editorial LTDA, 1973. 46p | A2: Destacar o título com negrito |
| Tema - O ato de ler | |
| “De repente se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de ve- Io , enxerga- Io , percebe- Io enfim.” (p. 9) | A3: Veja a acentuação e cuidado para não usar letra maiúscula no lugar de minúscula – percebê-lo . |
| → Em certos casos enxergamos as <i>coisas</i> apenas de uma maneira e não paramos para observar em que outros aspectos aquilo poderá nos tocar e, com isso, passar a ter um outro olhar sobre esse objeto. | A4: Que coisas? A5: Sugiro que troque a ordem dos termos. – que em |
| “Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, l em ler superficialmente, "passar l os olhos", como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nos além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, urna fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento.” (p. 9) | A7: É necessário deixar clara a referência. A8: Cuidado para não acrescentar elementos ao texto original. A9: O elemento não faz parte do texto original. A10: uma |
| → Em boa parte dos casos não mudamos nosso hábito de apenas decifrar os sinais, que se associa a maneira na qual vemos o mundo, nos interessamos apenas por algo que de certa forma irá mostrar semelhante a algo do nosso cotidiano, esquecendo de abrir a mente para novas leituras. | A11: Faz-se necessário o uso do sinal grave, pois há ocorrência do fenômeno da crase – ã . |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Em contrapartida, *os feedbacks* compreendidos entre A2 e A12 indicam a necessidade de destacar o título do texto em negrito, a falta de acentuação e uso de palavras maiúsculas em meio às minúsculas. Sugere reordenação de termos para auxiliar o leitor no entendimento do texto, indica a necessidade de deixar mais claras as referências feitas dentro do texto, chama a atenção para as citações que devem se manter como no texto original citado. Além disso, indica também a necessidade de revisar (fazer uma leitura final) o texto ao concluir o processo de escrita para evitar que palavras estejam em desacordo com as regras de escrita; também é sugerido que o estudante faça uso do sinal grave quando houver a ocorrência do fenômeno da crase.

Ao verificarmos o intuito dos *feedbacks* citados anteriormente, notamos uma perspectiva mais indicativa, sem uma reflexão significativa do efeito de sentido que a

ausência de tais elementos acarreta ao texto. Assim, esses *feedbacks* demonstram uma relação com a concepção monológica de linguagem (*objetivismo abstrato*), uma vez que indicam o que deve ser alterado, mas não explicam os motivos, muito menos justificam cada uma das necessidades de adequação pontuadas, o que limita o diálogo. Esse *feedback* é denominado indicativo, uma vez que, de acordo com Serafini (1995), a professora detecta e indica, sem justificar, os “problemas” (lacunas) que precisam ser resolvidos. Assim, o diálogo não se faz de modo eficaz, deixando vagas e, de certo modo, impositivas as orientações, o que pode dificultar que o estudante encontre as soluções de seu texto.

Salientamos aqui, que mesmo com as limitações (imposições, sem reflexão) observadas nos *feedbacks* indicativos, o retorno dado ao texto do estudante, mobilizou a reescrita e demonstrou a troca de turnos na interlocução estudante-professora-estudante-professora, o que será discutido na seção seguinte. Essa troca, também, foi possível, pois, no desenvolvimento do Curso de Extensão, os participantes tinham apoio (orientação), em turno oposto, dos ministrantes, além de contar com dois monitores integrantes do Programa de Tutoria Digital (Cf. seção metodológica).

5.1.3 A reescrita a partir do feedback

As trocas de turno se fazem presentes no processo através da interlocução, uma vez que no processo, observamos as vozes do estudante na escrita, da professora nos *feedbacks*, novamente do estudante na reescrita e da professora no *feedback* final. É importante destacar que devido ao caráter indicativo da maioria dos *feedbacks* elaborados nesse momento da escrita, a reflexão crítica foi dificultada e a reescrita do estudante só foi possibilitada por meio de outras metodologias usadas durante a ministração do curso, como a tutoria e o monitoramento feito pela coordenadora do curso. A fim de estabelecer um recorte, aqui analisamos, especificamente, a reescrita do texto, na qual o estudante procurou atender às orientações dadas nos *feedbacks* da professora, o que pode ser observado na figura a seguir.

Figura 9 - Reescrita – Mário Quintana

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|---|--|
| MARTINS, M. H: O que é leitura . Dag Gráfica e Editorial LTDA, 1973. 46p | <p>[A1] Comentário: Olá, tenho grande satisfação em observar o progresso de sua escrita. Sua reescrita atendeu às sugestões e mostrou que você refletiu de maneira crítica sobre a importância da leitura e sobre as características composicionais do gênero fichamento de opinião. Desejo muito sucesso a você!</p> |
| Tema - O ato de ler | |
| <p>“De repente se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de vê-lo, enxergá-lo, percebê-lo enfim.” (p. 9).</p> <p>→ Em certos casos enxergamos o objeto apenas de uma maneira e não paramos para observar que em outros aspectos a maneira pela qual o vemos poderá nos tocar e, com isso, passar a ter outro olhar sobre esse objeto.</p> | |
| <p>“Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça em ler superficialmente, "passar os olhos", como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento.” (p. 9).</p> <p>→ Em boa parte dos casos não mudamos nosso hábito de apenas decifrar os sinais, que se associa a maneira na qual vemos o mundo, nos interessamos apenas por algo que de certa forma irá mostrar semelhante a algo do nosso cotidiano, esquecendo-se de abrir a mente para novas leituras.</p> | |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

A reescrita apresentou as alterações solicitadas pelo *feedback*, quando o estudante destacou, em negrito, o título da referência, (*MARTINS, M. H: **O que é leitura**. Dag Gráfica e Editorial LTDA, 1973. 46p*), acrescentou a acentuação, substituiu as palavras maiúsculas que estavam em meio às minúsculas, (“*De repente se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de vê-lo, enxergá-lo, percebê-lo enfim.*” (p. 9)).

Além disso, reordenou os termos para auxiliar o leitor no entendimento do texto, (*Em certos casos enxergamos o objeto apenas de uma maneira e não paramos para observar que em outros aspectos a maneira pela qual o vemos poderá nos tocar e, com isso, passar a ter outro olhar sobre esse objeto.*) e reorganizou as citações diretas, deixando-as como no texto original citado (“*Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça em ler superficialmente, "passar os olhos", como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam*

de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento.” (p. 9). É importante destacar que essa atitude do estudante, está relacionada à responsividade ativa defendida por Bakhtin (2000), o que é mais bem discutido na próxima seção.

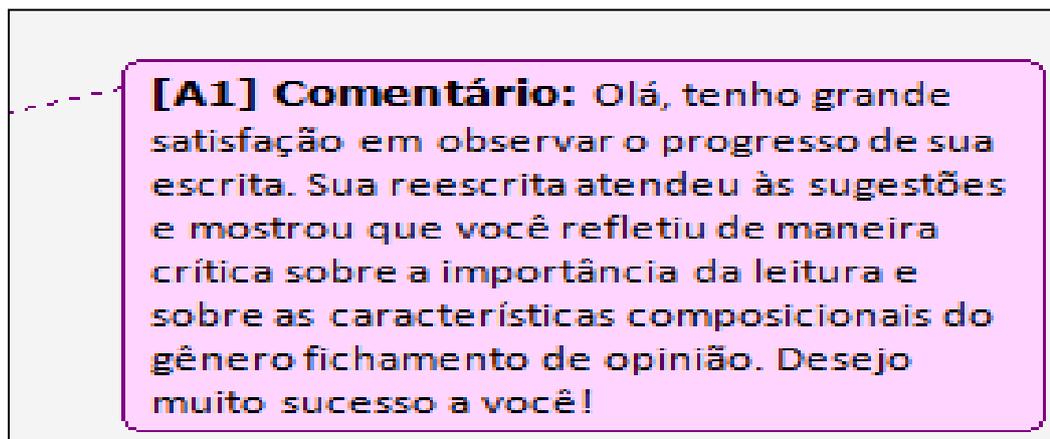
5.1.4 Reescrita e feedback final

Apesar de compreender que a responsividade esteja presente em qualquer tipo de enunciado, como já dito na seção anterior, fizemos o recorte de nossa análise na reescrita do *fichamento de opinião*, onde identificamos que o estudante agiu com responsividade ativa ao observar as orientações dadas pelos ministrantes da oficina, no curso de extensão, e considerar os apontamentos feitos pela professora nos *feedbacks* da primeira versão escrita.

De acordo com Bakhtin (2000), é a partir da compreensão, que o locutor se prepara para uma resposta e esse domínio possibilita a concordância, a objeção, a execução ou a adesão ao discurso do outro. Logo, “resposta” é concebida por Bakhtin, como algo amplo, que gera transformação, complementação do discurso emitido. Nesse sentido, observamos que a compreensão que o estudante teve a respeito das orientações dadas, durante o curso, possibilitou a reescrita do texto através dos *feedbacks*. Por isso, ele respondeu de maneira ativa aos enunciados, uma vez que com o apoio da tutoria, transformou o texto, reescrevendo-o e demonstrando, com isso, a concordância com o que fora pontuado.

É importante destacar que o tipo (indicativo) de *feedback* utilizado pela professora, por si só, não promove essa reflexão, pois o retorno do estudante foi possibilitado devido ao apoio e às orientações dadas durante a realização das oficinas. Além disso, a reescrita do estudante, mobilizou a voz da professora através da responsividade ativa no *feedback* final, o que pode ser observado na figura a seguir.

Figura 10 – *Feedback* final – **Mário Quintana**



Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

O *feedback* final, mostrado acima, destaca o progresso alcançado pelo estudante em relação à escrita. Dialoga, ao destacar as mudanças feitas em relação às características composicionais do gênero, ao evidenciar o esforço do estudante para atender às sugestões e pontua a reflexão crítica demonstrada pelo estudante em relação à produção escrita e ao tema do texto fichado.

Percebemos que na produção escrita de **Mário Quintana**, os *feedbacks* elaborados pela professora, podem ser caracterizados em dois tipos, um que promove uma interação mais dialógica e o outro que vai mais para o campo monológico. Dialógica ao estabelecer um ambiente de diálogo, reflexão e aproximação, no qual o estudante percebe sua escrita valorizada e legitimada. E monológico, quando faz uso de mecanismo de indicação sem justificar as implicações das lacunas.

Mas, mesmo apresentando o *feedback de modo indicativo*, se analisados de modo geral, o conjunto de *feedbacks* acaba por promover a resposta ativa e efetiva do estudante. De acordo com o proposto por Volóchinov (2013), a resposta se dá quando o texto é devolvido ao estudante para que ele estabeleça juízo de valor sobre os *feedbacks*, e marque na reescrita seu processo de autoria. Observados esses pontos, passamos à segunda análise.

5.2 Cecília Meireles

Na segunda análise, o texto é de uma estudante, também ingressante no primeiro período do curso de Letras. De acordo com o relato, ela teve bastante contato com o mundo da leitura, durante o ensino médio, e absorveu muitas informações, uma vez que a didática aplicada em sala de aula era focada em leitura e escrita. Para ela, leitura e escrita são fundamentais para a vida acadêmica, pois estão em toda a parte. Ela relatou que se inscreveu no curso de extensão com o intuito de absorver informações sobre os temas explanados, o que pode ser observado na figura abaixo.

Figura 11 – Relato – **Cecília Meireles**

Primeiramente em relação ao meu ensino médio, tive bastante contato com a escrita e leitura onde absorvi bastante informação, pois a didática aplicada em sala de aula exercia bastante foco em leitura e escrita, eram chamados de sequências didáticas da língua portuguesa.

A leitura e escrita é fundamental na minha vida acadêmica, não por eu cursar letras, mas pelo simples fato de está em toda parte, em todos cursos. Decidi participar deste projeto com o intuito de absorver informações, sobre todos temas que serão explanados, aprimorando meu conhecimento e será de grande valia para minha vida. O primeiro sentimento que tive quando me deparei ali dentro da Uft no curso de letras foi o medo, medo de não conseguir, medo de não ser como pensei, espero poder repassar todo meu conhecimento obtido ao decorrer desta jornada, e aprender cada vez mais.

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

O relato acima evidencia o perfil de uma leitora que tem o hábito de ler desde antes de entrar na universidade; percebemos nela uma consciência em relação à importância da leitura para sua vida acadêmica e que essa relevância não se limita ao ambiente acadêmico, mas conforme observado pela estudante, *pelo simples fato de estar em toda parte*.

Um fato interessante na fala da participante refere-se ao ‘medo’ de não atender às exigências da esfera acadêmica. Esse fato nos leva a refletir sobre a necessidade de pensarmos sobre estratégias que permitam a inserção significativa de estudantes no espaço acadêmico, desmitificando que a universidade é difícil. Dito isso, seguimos para a análise dos dados coletados.

5.2.1 Escrita do fichamento de opinião

Em uma primeira análise, percebemos que, na primeira versão escrita do texto de **Cecília Meireles**, assim como no *fichamento de opinião* analisado anteriormente, o texto

atendeu significativamente às características composicionais do gênero, tendo apresentado a referência do texto fichado e destacado o tema abordado, o que pode ser observado na figura a seguir.

Figura 12 – Escrita primeira versão – Cecília Meireles

| FICHAMENTO DE OPINIÃO |
|--|
| MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? (p.7-21), 1973. Cap. 1 e 2. Editorial LTDA |
| A autora relata no livro “O que é leitura”, a importância da leitura desde os primórdios. |
| <p>“Como deixaríamos as expressões de uso corrente “fazer a leitura” de um gesto de uma situação; “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”, “ler o espaço”, indicando que o ato de ler vai além da escrita?” (p. 7).</p> <p>Muitas pessoas têm em mente que ler é apenas quando pegamos um livro, uma revista ou lemos uma mensagem. Esta falta de informação decorre da falta da leitura, ler é mais do que interpretar ou compreender, é perceber os sinais transmitidos.</p> <p>“Outra coisa: às vezes passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado; limitamo-los à sua função decorativa ou utilitária.” (p. 8)</p> <p>O hábito diário nos faz passar despercebidos com muitas coisas, como o fato de uma pessoa dizer que não ler, ela apenas não sabe o que é leitura, pois para ler não precisa necessariamente pegar um livro. A falta de leitura, nos leva a acreditar em muitos boatos falsos, pois se não sabe sobre o assunto vai acreditar em opinião que podem ser falsas, a leitura é insubstituível em nosso dia a dia.</p> <p>“Como exemplos de leitores tão diferenciados -criança na primeira infância, Tarzan, Sartre, mulher da roça – o propósito foi enfatizar algo sempre influente no ato de ler.” (p. 21)</p> <p>Por mais diferentes que seja o leitor a leitura sempre fará parte da sua história, mesmo que a situação seja precária precisamos enfrentar e aprender a ler, mesmo sendo difícil, não podemos ficar parados acreditando em toda informação que chega até nós, sem saber se é de fonte confiável.</p> |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Além do destacado acima, percebemos que foram apresentadas citações diretas com a indicação das páginas; após cada uma das citações, foram expostas as opiniões da autora do fichamento a respeito dos trechos citados por ela e o texto também apresentou relação com o tema do livro fichado.

No que diz respeito à análise linguística, observamos que a situação social de produção do texto de **Cecília Meireles** é a esfera didático-científica e se materializa no gênero *fichamento de opinião*. Essa categorização pode ser justificada pela maneira clara e objetiva

como as informações são apresentadas aos possíveis leitores. De certo modo, isso demonstra que o texto

atende à necessidade de interação estabelecida, já que se sustenta num discurso didático científico, revelado na seleção lexical, na organização das informações, nos dados apresentados no texto, o que lhe garante um valor de verdade, próprio em gêneros dessa esfera, os quais pretendem tratar a ciência com uma linguagem a mais próxima possível de seus interlocutores (COSTA-HÜBES, 2010, p. 185).

Além disso, observamos que há relação do texto com seu gênero, pois trata-se de um texto breve, mas que garante dados essenciais em relação à informação que se quer expor, também apresenta características básicas do gênero: presença das citações diretas, recorrência de verbos no presente e presença de marcadores argumentativos (*'precisamos'*, *'não podemos ficar parados'*; *'muitas pessoas têm em mente'*; *'nos faz passar'*; *'nos leva a acreditar'*; *'precisamos enfrentar'*) que orientam a relação do texto com seu gênero, uma vez que o fichamento de opinião pressupõe a relação de seu autor com propósitos didáticos de aprendizagem. Conforme Bakhtin (2003), as marcas linguísticas possibilitam o reconhecimento do gênero e auxiliam na identificação da esfera que o produziu, evitando que a natureza do enunciado e a relação com as peculiaridades das diversidades de gênero redundem em formalismo e em uma abstração exagerada.

Em conformidade com o exposto por Costa-Hübes (2010), outro ponto importante para a análise linguística é observar a organização do texto em relação ao “modo como as informações são apresentadas, à coerência estabelecida, às marcas linguísticas, e isso significa compreender a materialidade da língua em situações concretas de uso”.

Pautadas no que Bronckart (2003) chama de arquitetura interna do texto, observamos que a organização do texto de **Cecília Meireles** apresenta uma linguagem denotativa, direta e objetiva, o que permite, ao leitor, compreender o conteúdo. Além disso, por tratar-se de um gênero predominantemente opinativo, a estudante-autora se preocupa em apresentar informações que demonstrem sua opinião, relacionando-as com os trechos destacados da obra lida.

Nesse mesmo sentido, observamos os aspectos relacionados à coerência interna e externa, que se considerarmos o leitor, seu conhecimento de mundo, sua aceitabilidade, seu conhecimento linguístico e sua atitude responsiva (VOLÓCHINOV, 2018), verificaremos que o texto se apresenta como coerente. Como dito anteriormente, a análise linguística não se limita aos elementos observados, ao contrário disso, ela está para além do exposto aqui, por

isso, consideramos importante avançar nos propósitos de nosso estudo e discutir os *feedbacks* utilizados como recurso para estabelecer uma relação dialógica entre estudante e professora.

A fim de observar como se deu essa relação, analisamos, a seguir, os *feedbacks* presentes no texto de **Cecília Meireles**.

5.2.2 Feedbacks

Os *feedbacks* elaborados pela professora procuram estabelecer um diálogo com a estudante, além de mostrar as lacunas identificadas no texto e comentar a respeito do que pode ser feito para solucioná-las. Na tabela a seguir, transcrevemos de forma sistematizada alguns trechos da 1ª versão escrita e dos *feedbacks* elaborados, com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão da produção.

Quadro 3 – 1ª versão escrita e *feedbacks* – Cecília Meireles

| TEXTO TRANSCRITO | FEEDBACKS TRANSCRITOS |
|--|--|
| FICHAMENTO DE OPINIÃO | A1: Cecília Meireles, ficou muito boa esta seção. Sugiro, apenas que dê uma ênfase ao título da obra (podendo ser negrito ou itálico). Tal ação, colocará a obra em evidência e deixará seu texto ainda mais apresentável, além disso, atende as normas da ABNT. |
| MARTINS, M. H: O que é leitura. Dag Gráfica e Editorial LTDA, 1973. 46p | A2: Muito bom, Cecília Meireles! Seria possível perceber no texto outras subtemáticas? Quais seriam elas? Penso que a apresentação destas, enriqueceriam ainda mais a sua produção. |
| A autora relata no livro “O que é leitura”, a importância da leitura desde os primórdios. | |
| “Como deixaríamos as expressões de uso corrente “fazer a leitura” de um gesto de uma situação; “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”, “ler o espaço”, indicando que o ato de ler vai além da escrita?” (p. 7). | |
| Muitas pessoas tem em mente que ler e apenas quando pegamos um livro, uma revista ou lemos uma mensagem. Esta falta de informação decorre da falta da leitura, ler é mais do que interpretar ou compreender, é perceber os sinais transmitidos. | A3: Aqui, eu sugiro “têm” com acento circunflexo, pois as palavras que antecede estão no plural, logo, “tem” com acento é plural também. A4: Aqui, não seria “é”?? A5: Nesse trecho Cecília Meireles, aparece a palavra “falta” duas vezes em mesmo período e, isso não valoriza seu texto. Evite repetições desnecessárias, pois assim você terá um texto limpo e apresentável. A6: Pertinente sua inferência acerca da citação da autora. Sugiro atenção a falta de alguns elementos como: pontuação e acentuação que são muito importantes para que haja uma progressão textual, além disso, poderá valorizar ainda mais o seu comentário acerca da temática em questão. |

“Outra coisa: às vezes passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado; limitamo-los à sua função decorativa ou utilitária.” (p. 8)

O hábito diário nos faz passar despercebidos com muitas coisas, como o fato de uma pessoa dizer que não ler, ela apenas não sabe o que é leitura, pois para ler não precisa necessariamente pegar um livro. A falta de leitura, nos leva a acreditar em muitos boatos falsos, pois se não sabe sobre o assunto vai acreditar em opinião que podem ser falsas, a leitura é insubstituível em nosso dia a dia.

A7: Cecília Meireles, sugiro a você modalizar, uma vez que a escrita acadêmica deve ser formal e científica e, este termo “boato” não combina com a escrita na Universidade.

A8: Cecília Meireles, aqui nesse trecho, eu sugiro você trazer à tona a questão das Fake News ao invés de “opinião falsa”, uma vez que essa discussão poderá contribuir para o desenvolvimento e progressão de seu texto.

A9: Cecília Meireles, sugiro uma reanálise deste trecho, uma vez que apresenta alguns problemas, como exemplo: “O **hábito diário** nos faz passar despercebidos com muitas coisas”: neste trecho parece existir a necessidade de um complemento “hábito de quê”??. O acréscimo desse complemento se acrescentado, irá melhorar ainda mais a qualidade do seu texto.

“Como exemplos de leitores tão diferenciados - criança na primeira infância, Tarzan, Sartre, mulher da roça – o propósito foi enfatizar algo sempre influente no ato de ler.” (p. 21)

Por mais diferentes que seja o leitor a leitura sempre fará parte da sua história, mesmo que a situação seja precária precisamos enfrentar e aprender a ler, mesmo sendo difícil, não podemos ficar parados acreditando em toda informação que chega até nós, sem saber se é de fonte confiável.

A10: Aqui, eu sugiro a retirada desse “s”, uma vez que as palavras vindouras, estão no singular.

A11: Após a palavra leitor, é necessário colocar uma vírgula, a fim de manter uma sequência lógica e progressiva.

A12: Cecília Meireles, sugiro colocar ponto de continuação logo após a palavra “precária”, a fim de manter uma progressão textual e, conseqüentemente, valorizar seu texto.

A13: Excelente ideia, Cecília Meireles. A leitura nos permite uma melhor compreensão da realidade na qual vivemos e interagimos e, ainda, possibilita infinitas novas ideias e construção de conhecimento.

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Ao observar a forma como os *feedbacks* são elaborados, percebemos um diálogo entre a professora e a estudante. Nesse processo, a professora reconhece a estudante como autora de seu próprio texto, quando faz uso do vocativo, com intuito de chamar a atenção do interlocutor ou colocá-la em evidência na produção, vejamos: *Cecília Meireles, ficou muito boa esta seção*, A1; *Cecília Meireles, sugiro a você modalizar*, A2; *Cecília Meireles, aparece a palavra “falta” duas vezes em mesmo período*, A5; *Cecília Meireles, sugiro a você modalizar* A7; *Cecília Meireles, sugiro uma reanálise deste trecho*, A9; *Cecília Meireles,*

sugiro colocar ponto de continuação logo após a palavra “precária”, A12; Excelente ideia, Cecília Meireles, A13.

No feedback A1, notamos o *modelo positivo*, pois a professora iniciou “fazendo apontamentos sobre a capacidade do aluno, acentuando as informações relevantes sempre com a intenção de estimulá-lo” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 59). Além disso, observamos a presença de modalizadores no sentido de sugerir ajustes em:

A1: **Sugiro**, apenas que dê uma ênfase ao título da obra (podendo ser negrito ou itálico; A3: Aqui, eu **sugiro** “têm” com acento circunflexo, pois as palavras que antecede estão no plural, logo, “tem” com acento é plural também; A6: **Sugiro** atenção a falta de alguns elementos como: pontuação e acentuação que são muito importantes para que haja uma progressão textual; A7: **sugiro** a você modalizar, uma vez que a escrita acadêmica deve ser formal e científica e, este termo “boato” não combina com a escrita na Universidade; A8: eu **sugiro** você trazer à tona a questão das Fake News ao invés de “opinião falsa”; A9: **sugiro** uma reanálise deste trecho, uma vez que apresenta alguns problemas; A10: sugiro a retirada desse “s”; e A12: **sugiro** colocar ponto de continuação logo após a palavra “precária”.

Esses *feedbacks* demonstram que não há imposição da vontade da professora e que a decisão fica por conta da autora. Os *feedbacks* também foram importantes ao evidenciar os pontos positivos trazidos no texto, quando a palavra da estudante foi retomada, e, a partir daí, a professora apresentou seu posicionamento a respeito da temática discutida no fichamento, o que pode ser observado em A13 (*Excelente ideia, Cecília Meireles. A leitura nos permite uma melhor compreensão da realidade na qual vivemos e interagimos e, ainda, possibilita infinitas novas ideias e construção de conhecimento*).

Os *feedbacks* dados à produção de Cecília Meireles demonstram relação com a perspectiva dialógica de linguagem. Também, uma vez que promovem a troca de turno entre professora e estudante, consideram a voz da estudante ao retomar os enunciados da mesma, fazem sugestões para as correções sem demonstrar imposição e funcionam de acordo com o que diz Serafini (1995), ao defender que o estudante precisa ser estimulado a rever as lacunas de seu texto, compreendê-las e trabalhar sobre elas.

Nesse sentido de estímulo, observamos que os *feedbacks* da professora promovem uma reflexão a respeito dos apontamentos feitos, por meio de explicações que buscam convencer a estudante a fazer as alterações. Em A1, a sugestão a respeito da ênfase ao título do texto vem seguida da explicação (*Tal ação, colocará a obra em evidência e deixará seu texto ainda mais apresentável, além disso, atende as normas da ABNT.*). Em A2, ao propor a exploração de subtemáticas, a professora justifica com: “Penso que a apresentação destas,

enriqueceriam ainda mais a sua produção”. A3 traz a explicação para o uso do acento: “*pois as palavras que antecede estão no plural, logo, “tem” com acento é plural também*”. Já A5 propõe que a estudante evite repetições desnecessárias e justifica, “*pois assim você terá um texto limpo e apresentável*”. A6 a respeito da pontuação explica: “*poderá valorizar ainda mais o seu comentário acerca da temática em questão*”. A7 ao sugerir a modalização argumenta: “*uma vez que a escrita acadêmica deve ser formal e científica*”. Esses posicionamentos dialogam com a concepção de linguagem como interação (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2000). Ainda, as orientações da professora dialogam com a proposta de Análise Linguística, uma vez que

O processo de elaboração de qualquer texto, seja ele escrito, seja oral ou multimodal, envolve mais que criação, mais que inspiração. Envolve essencialmente trabalho sobre e com a linguagem. Esse trabalho se traduz em **atividade analítica e reflexiva dos sujeitos**, nas múltiplas reações do texto. Do ponto de vista da mediação pedagógica, tal trabalho se materializa nas práticas de análise linguística. Diferentemente do trabalho das aulas convencionais de gramática, que privilegiam as classificações e a correção linguística, **a análise linguística se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu projeto de dizer, auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos** (MENDONÇA, 2016, p. 40, grifos nosso).

Muito além de indicar e corrigir aspectos linguísticos, a professora possibilita que o estudante reflita sobre os efeitos de sentido que tais aspectos mobilizam no texto. Esse processo de AL permite que o estudante reflita sobre as escolhas lexicais usadas para materializar o seu dizer. Nesse mesmo perfil reflexivo, a professora evidencia no *feedback* A8, sobre a questão das Fake News, que essa temática é importante para significar sua produção, “*uma vez que essa discussão poderá contribuir para o desenvolvimento e progressão de seu texto, A8*”. Por sua vez, A9 diz:

Cecília Meireles, sugiro uma reanálise deste trecho, uma vez que apresenta alguns problemas, como exemplo: “O hábito diário nos faz passar despercebidos com muitas coisas”: neste trecho parece existir a necessidade de um complemento “hábito de quê”?. O acréscimo desse complemento se acrescentado, irá melhorar ainda mais a qualidade do seu texto.

Notamos que em A9, por meio do uso de um modalizador, materializado no verbo ‘sugiro’ (1.^a pessoa do singular do presente do indicativo, com ideia de provocar ou inspirar),

a professora orienta a estudante a repensar sua escrita, uma vez que o sentido no enunciado proposto por ela não está completo, existindo, assim, a necessidade de um complemento. Esse complemento seria no sentido de “hábito diário”. Com a mesma indicação de sugestão, A10 justifica a necessidade da retirada do “s”, “*uma vez que as palavras vindouras, estão no singular*”. A11 e A12 argumentam que “a fim de manter uma progressão textual e, conseqüentemente, valorizar seu texto”, é necessário rever a pontuação.

Por fim, verificamos que os *feedbacks* anteriores dialogam com o modelo textual-interativo polifônico, uma vez que a professora orienta os estudantes a refletirem sobre as lacunas encontradas na produção. Mas, em A13 notamos o modelo positivo também, quando a professora diz que: “Excelente ideia, ‘Cecília Meireles’. A leitura nos permite uma melhor compreensão da realidade na qual vivemos e interagimos e, ainda, possibilita infinitas novas ideias e construção de conhecimento”. Assim, importa dizermos que

[...] a reflexão sobre a linguagem tomando como objeto o próprio texto que se está elaborando exige que o aluno observe possíveis (in)adequações das escolhas linguísticas – ao gênero, ao tema em foco, à formalidade esperada etc. –, sua força expressiva ou eficácia argumentativa. Trata-se, portanto, de uma atividade linguageira essencial nas diversas etapas da produção (MENDONÇA, 2016, p. 40).

Todas as explicações, justificativas e argumentos pontuados pelos *feedbacks* possibilitam a troca de turno da professora com a estudante, e isso é feito de modo a reconhecer a voz da autora do fichamento, dando a ela o poder de decisão sobre seu próprio texto e, conseqüentemente, promove a reescrita de maneira responsiva ativa, o que será mais bem discutido a seguir.

5.2.3 A reescrita a partir dos *feedbacks*

Ao trabalhar sobre as lacunas destacadas de modo interativo, a estudante reescreveu o texto procurando atender as orientações dadas pelos *feedbacks* da professora, o que pode ser observado na figura abaixo.

Figura 13 – Reescrita – Cecília Meireles

FICHAMENTO DE OPINIÃO

MARTINS, Maria Helena. Brasiliense. **O que é leitura?** (p.7-21), 1973. Cap 1 e 2. Editorial LTDA.

A autora relata no livro “O que é leitura” a importância da leitura desde o princípio e ênfatiza que a alfabetização não garante ao indivíduo a verdadeira função da leitura.

“Como deixaríamos as expressões de uso corrente “fazer a leitura” de um gesto de uma situação; “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”, “ler o espaço”, indicando que o ato de ler vai além da escrita?” (p. 7).

Muitas pessoas têm em mente que ler é apenas quando pegamos um livro, uma revista ou lemos uma mensagem. Esta falta de informação decorre da ausência da leitura. Ler é mais do que interpretar ou compreender, é perceber os sinais transmitidos.

“Outra coisa: às vezes passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado; limitamo-los à sua função decorativa ou utilitária.” (p. 8)

O nosso hábito diário de ver e esquecer, nos faz passar despercebidos com muitas coisas, como o fato de uma pessoa dizer que não ler, ela apenas não sabe o que é leitura, pois para ler não precisa necessariamente pegar um livro. A falta de leitura, nos leva a acreditar em muitas informações falsas, pois se não entende sobre o assunto vai acreditar em muitas Fake News. A leitura é insubstituível em nosso dia a dia.

“Como exemplos de leitores tão diferenciados -criança na primeira infância, Tarzan, Sartre, mulher da roça – o propósito foi enfatizar algo sempre influente no ato de ler.” (p. 21)

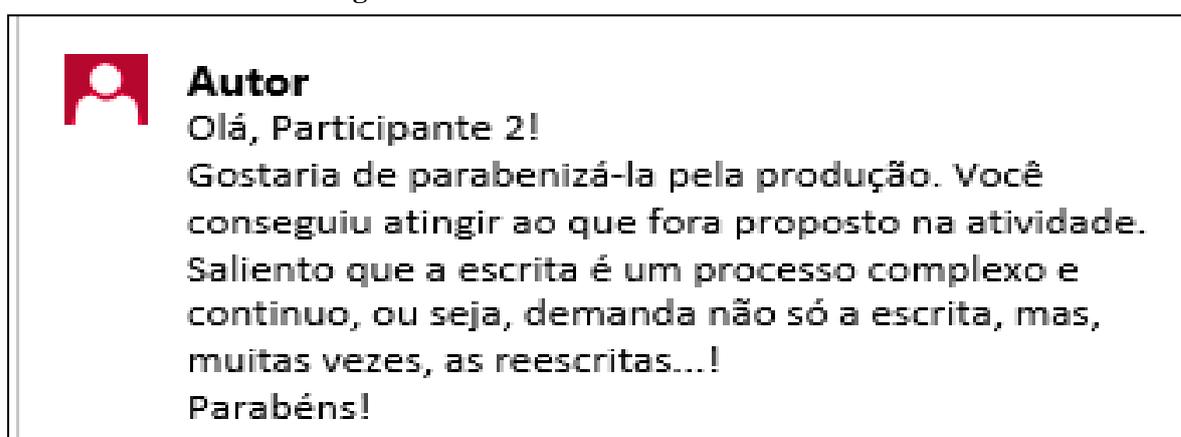
Por mais diferente que seja o leitor, a leitura sempre fará parte da sua história, mesmo que a situação seja precária: precisamos enfrentar e aprender a ler, mesmo sendo difícil, não podemos ficar parados acreditando em toda informação que chega até nós, sem saber se é de fonte confiável.

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Ao observarmos a reescrita do texto, percebemos a presença da responsividade ativa (BAKHTIN, 2000), quando a estudante decide considerar os apontamentos feitos pela professora. A estudante transformou e recriou sua produção. Dessa maneira, percebemos que a responsividade está, conforme afirma Bakhtin (2000), além da resposta verbal ou gestual ao discurso do outro; ela se faz presente no discurso da estudante ao demonstrar consciência do quanto é dona de sua própria voz.

Com isso, percebemos que a estudante destacou o título do texto fichado, (*MARTINS, M. H: O que é leitura. Dag Gráfica e Editorial LTDA, 1973. 46p*), resolveu os problemas de acentuação e pontuação (*Muitas pessoas têm em mente que ler é apenas quando pegamos um livro, uma revista ou lemos uma mensagem.*), complementou o sentido de “hábito diário” conforme sugerido pela professora (*O nosso hábito diário de ver e esquecer, nos faz passar despercebidos*). Ao decidir acatar e aprimorar seu texto, a estudante demonstrou que compreendeu o que fora sugerido, o que deu origem a um novo *feedback* da professora, conforme demonstrado na figura que segue.

Figura 14 – *Feedback* final – Cecília Meireles



Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

No *feedback, de modelo positivo*, final mostrado acima, a professora destaca o progresso alcançado pela estudante em relação à escrita (“*Você conseguiu atingir ao que fora proposto na atividade*”), evidencia a qualidade do trabalho de reescrita produzido e parabeniza a produção ao dizer que a estudante conseguiu atingir o que fora proposto na atividade. Além disso, salienta que por ser um processo complexo, a escrita necessita de um trabalho contínuo, ou seja, requer prática. E nessa prática, poderemos muitas vezes, fazer as reescritas.

5.3 Clarice Lispector

O terceiro texto analisado é de uma estudante do quarto período do curso de Letras, que será tratada aqui como **Clarice Lispector**. Por ser opcional, a estudante decidiu não encaminhar o relato inicial sobre sua experiência com a leitura e a escrita, além de suas expectativas em relação ao curso. Por isso, partiremos para a análise dos demais dados

produzidos pela estudante, que se dará inicialmente com a primeira versão da escrita do *fichamento de opinião*, conforme segue.

5.3.1 Escrita do *fichamento de opinião* – Primeira versão

Inicialmente, percebemos que na primeira versão escrita do texto, assim como no *fichamento de opinião* analisado anteriormente, o texto atendeu satisfatoriamente às características composicionais do gênero, tendo apresentado a referência do texto fichado e destacado o tema abordado, o que pode ser observado a seguir.

O texto produzido por **Clarice Lispector**, assim como os dois trabalhos analisados anteriormente, pertence à esfera acadêmica e ao gênero *fichamento de opinião*, pois destaca e opina, de forma clara e objetiva, trechos do livro lido durante a oficina. Sendo assim, entendemos que o texto estabelece interação com o discurso acadêmico, o que é revelado através da seleção lexical (*'contida', 'decodificá-lo', 'formam', 'pertinente', 'cotidianas', 'vivências', 'agregar', 'enriquecedor', 'processo', 'compreensão'*) da organização das informações (*'aqui nesse fragmento', 'a autora faz uma afirmação'*) dos dados apresentados no texto.

Esses elementos garantem, de certa maneira, um valor de verdade, próprio em gêneros dessa esfera, os quais pretendem tratar o material produzido como uma seleção de informações para estudo e consulta posterior. Por isso, a linguagem empregada é a mais próxima possível de seus interlocutores. Além disso, o texto de **Clarice Lispector** atendeu às características composicionais do gênero *fichamento de opinião*, tendo apresentado a referência do texto fichado, destacado o tema abordado e trazendo parágrafos opinativos sobre os trechos destacados.

Notamos que a participante traz a referência, identificando autor, título, editora e ano de publicação; destaca o tema da obra lida, no corpo do texto; apresenta as citações diretas com a indicação das páginas. E, após cada uma das citações, também apresenta suas impressões a respeito dos trechos citados, além de relacionar a discussão ao tema do livro fichado, o que atende às características do gênero *fichamento de opinião*. Um trecho do texto produzido pela estudante pode ser observado a seguir.

Figura 15 – Primeira versão escrita (trecho) – **Clarice Lispector**

| FICHAMENTO DE OPINIÃO |
|---|
| MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura</i> . 9ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. |
| <p>“Certamente aprendemos a ler através do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele.” (p. 15)</p> <p>➤ Aqui, nesse fragmento, a autora faz uma afirmação, que para mim, é muito pertinente, uma vez que a leitura, não necessariamente, precisa estar contida entre palavras escritas que formam um livro em que devemos decodificá-lo, já que há as leituras cotidianas, com base em vivências, e esse é o primeiro e principal contato com a leitura.</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>“Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam, aí então estamos <u>procedendo</u> leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.” (p. 17)</p> <p>➤ Agregar experiências como leituras, torna-se enriquecedor o processo de compreensão, visto que Paulo Freire em sua obra intitulada <i>“A Importância do Ato de Ler”</i> diz uma frase muito relevante: “<i>A leitura do mundo precede a leitura da palavra</i>” com isso, ele afirma que o conhecimento de mundo é tal qual importante quanto o que se encontra dentro do livro, e a leitura é a interpretação do mundo.</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>“Em 1981, realizou-se uma pesquisa sobre ‘Televisão e Comunicação</p> |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Ao analisar as discussões de **Clarice Lispector** em seu fichamento de opinião, percebemos um posicionamento crítico sobre o fato de a leitura não “*estar contida entre palavras escritas que formam um livro em que devemos decodificá-lo, já que há as leituras cotidianas, com base em vivências, e esse é o primeiro e principal contato com a leitura*”. Tal reflexão dialoga com o segundo comentário apresentado no texto, uma vez que a autora mobiliza outras vozes e sustenta seu ponto de vista através da obra de Paulo Freire que diz

que “**a leitura do mundo precede a leitura da palavra**”. Para **Clarice Lispector**, “[...]o conhecimento de mundo é tal qual importante quanto o que se encontra dentro do livro, e a leitura é a interpretação do mundo.”

Outro ponto importante observado no fichamento de opinião produzido por **Clarice Lispector** é a organização do texto em relação à apresentação das informações, à coerência, às marcas linguísticas. Com isso é possível perceber a materialidade da língua em situações concretas de uso e investigá-la de acordo com o gênero que a organiza.

Além disso, alguns pontos considerados na análise linguística também serão destacados a partir da observação do texto de **Clarice Lispector**. No que diz respeito à organização, o texto apresenta uma linguagem denotativa, direta e objetiva, o que permite, ao leitor, compreender o conteúdo. Nesse mesmo sentido, por tratar-se de um gênero predominantemente opinativo, **Clarice Lispector** demonstra preocupação em apresentar informações que demonstrem sua opinião relacionando-as com os trechos destacados da obra lida. Também percebemos que o texto demonstra coerência interna através das escolhas lexicais feitas e referências apresentadas. Em seu segundo comentário, a estudante refere-se a Paulo Freire, “[...] visto que Paulo Freire em sua obra intitulada *‘A Importância do Ato de Ler’*” diz uma frase muito relevante: “*A leitura do mundo precede a leitura da palavra*”, para sustentar sua opinião e assim demonstra coerência ao leitor de seu texto.

Nesse mesmo sentido, os *feedbacks* mobilizados e utilizados para estabelecer um diálogo com a estudante buscam promover um olhar crítico para o texto. A fim de observar como se deu essa relação, analisamos, a seguir, os *feedbacks* presentes no texto em questão.

5.3.2 Feedbacks

O texto apresentado por **Clarice Lispector** foi analisado pela professora, que considerou relevante estabelecer um diálogo curto, mas de grande importância para a construção da autonomia da estudante enquanto autora. O *feedback* A1, observado abaixo, demonstra a valorização das informações mobilizadas pela autora do texto “[...] *Parabênizo pela sua produção! Você conseguiu atingir o esperado para esta produção*”.

Figura 16 – Feedback – Clarice Lispector

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|--|---|
| MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura</i> . 9°. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. | |
| <p>“Certamente aprendemos a ler através do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele.” (p. 15)</p> <p>➤ (Aqui, nesse fragmento, a autora faz uma afirmação que, para mim, é muito pertinente, uma vez que a leitura não, necessariamente, precisa estar contida entre palavras escritas que formam um livro em que devemos decodificá-lo, já que há as leituras cotidianas, com base em vivências, e esse é o primeiro e principal contato com a leitura.)</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>“Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam, aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.” (p. 17)</p> <p>➤ Agregar experiências como leituras, torna-se enriquecedor o processo de compreensão, visto que Paulo Freire em sua obra intitulada <i>“A Importância do Ato de Ler”</i> diz uma frase muito relevante: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” com isso, ele afirma que o</p> | |
| | <p>[A1] Comentário: Prezada Clarice Lispector, espero que esteja tudo bem com você e com os seus. Parabenizo pela sua produção! Você conseguiu atingir o esperado para esta produção. Chamo a sua atenção, apenas, para a formatação do texto. Dê preferência à justificação em seus textos. Como podes perceber, eu justifiquei todos os seus comentários. No final do texto eu sugeri também a retirada de uma vírgula. Parabéns e até a próxima produção.</p> |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Por um lado, esse *feedback* dialoga com a concepção dialógica de linguagem, uma vez que considera a autoria da estudante. Além disso, as escolhas lexicais mobilizadas em “Prezada Clarice Lispector, espero que esteja tudo bem com você e com os seus.”, demonstram a intenção de reconhecer o ser humano por trás do trabalho produzido e o uso do vocativo promove uma aproximação através da troca de turnos entre a professora que analisa o texto e a estudante que o escreve.

Importa destacar que apesar de o termo “Prezada”, usado em alguns *feedbacks*, demonstrar um caráter formal e poder caracterizar distanciamento, nessa situação não

compreendemos como tal, não identificamos uma distância entre a professora e a estudante, pois verificamos que a professora considera o contexto acadêmico de produção e a formalidade é uma característica desse contexto. Além disso, a presença da palavra *prezada* nos *feedbacks* demonstra tratamento afetuoso equivalente à querida, se a considerarmos do ponto de vista semântico. Também observamos que o *feedback* contrapõe o caráter formal quando a professora demonstra se importar com o bem-estar da estudante “*espero que esteja tudo bem com você e com os seus.*”

No quadro a seguir, transcrevemos, de forma sistematizada, a primeira versão escrita do *fichamento de opinião* de **Clarice Lispector** e dos *feedbacks* elaborados pela professora, com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão do que foi exposto na figura acima.

Quadro 4 – 1ª versão escrita e *feedbacks* – Clarice Lispector

| TEXTO TRANSCRITO | FEEDBACKS TRANSCRITOS |
|--|--|
| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
| MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura</i> . 9°. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. | |
| “Certamente aprendemos a ler através do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele.” (p. 15) | |
| Aqui, nesse fragmento, a autora faz uma afirmação, que para mim, é muito pertinente, uma vez que a leitura, não necessariamente, precisa estar contida entre palavras escritas que formam um livro em que devemos decodificá-lo, já que há as leituras cotidianas, com base em vivências, e esse é o primeiro e principal contato com a leitura. | A1: Prezada Clarice Lispector, espero que esteja tudo bem com você e com os seus. Parabêniso pela sua produção! Você conseguiu atingir o esperado para esta produção. Chamo a sua atenção, apenas, para a formatação do texto. Dê preferência à justificação em seus textos. Como podes perceber, eu justifiquei todos os seus comentários. No final do texto eu sugeri também a retirada de uma vírgula. Parabéns e até a próxima produção. |
| “Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam, aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.” (p. 17) | |
| Agregar experiências como leituras, torna-se enriquecedor o processo de compreensão, visto que Paulo Freire em sua obra intitulada “ <i>A Importância do Ato de Ler</i> ” diz uma frase muito relevante: “ <i>A leitura do mundo precede a leitura da palavra</i> ” com isso, ele afirma que o conhecimento de mundo é tal qual importante quanto o que se encontra dentro do livro, e a leitura é a interpretação do mundo. | |
| “Em 1981, realizou-se uma pesquisa sobre ‘Televisão e Comunicação Publicitária no Meio Rural’. Alguns dos depoimentos colhidos entre moradores do interior do Estado de São Paulo | |

foram divulgados pela Revista *Isto É*. Uma mulher (37 anos, casada, dois filhos, trabalhadora da roça, moradora em Cunha) disse a respeito da televisão: *‘Para entender televisão tem que saber ler. Eu não sei ler, então não entendo nada’.*” (p. 18)

A argumentação, feita pela senhora, apresenta a mais comum maneira que as pessoas têm referente à leitura, pois para ela, só tem a capacidade de entender algo, quem tem domínio da leitura escrita. Mas nessa obra, Maria Helena está conduzindo a ver as diversas leituras que fazemos diariamente, sem que haja a necessidade de ser alfabetizado. E essa senhora, mesmo que inconscientemente, consegue sim fazer leituras, assim como todos.

“A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do conhecimento de vivências do leitor.” (p. 33)

Não se pode viver engessado na ideia de que a leitura somente diz respeito a abrir um livro e folheá-lo, pois percebo que Maria Helena mostra que a leitura é algo muito mais profundo, e que ler pode vir por meios claros, corriqueiros, e que através de uma música, uma imagem, e até mesmo uma novela, pode-se tirar leituras. Com isso, entendo que não há apenas um letramento, e sim letramentos diferentes, em situações diversas.

“Em face disso, aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem, fazemos sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem (...). Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou proporcionar acesso aos livros.” (p. 34)

O educador desempenha um papel significativo na vida dos alunos, por isso, deve ser importante que ele tenha esse conhecimento sobre a necessidade de implantar essa leitura de mundo, e evidenciar esse conceito com os alunos, pois para muitos, leitura é algo considerado “chato”, e acredito que trabalhando com essa temática de conhecimento, aos poucos se consegue instalar no aluno o hábito pela leitura em livros, levando em consideração ao que ele acha interessante ler.

“Enquanto permanecermos isolados da cultura letrada, não poderemos encarar a leitura senão como instrumento de poder, dominação dos que sabem ler e escrever sobre os analfabetos e iletrados. Essa realidade precisa ser alterada (...). Importa, antes, começarmos a ver a leitura como

instrumento libertador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados.” (p. 34-35)

Nesse fragmento, Maria Helena é pontual, pois é dito que a leitura não pode ser implementada como algo que privilegia um lado e seja excludente do outro, uma vez que já é compreendido que a leitura é feita por todos, não está isolada apenas em um grupo.

Prezada, acredito que não seja necessário o uso desta vírgula.

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Nesse mesmo sentido, o *feedback* A1, ao mesmo tempo em que pode ser considerado do tipo textual-interativo por promover a valorização do trabalho realizado pela estudante, também apresenta características de *feedback* *resolutivo*, uma vez que deixa claro que a professora identificou as lacunas presentes no texto “*Chamo a sua atenção, apenas, para a formatação do texto. Dê preferência à justificação em seus textos.*”, mas decidiu resolvê-las por conta própria “[...] *Como podes perceber, eu justifiquei todos os seus comentários.*” Esse tipo de *feedback* indica a lacuna e reescrita, mas não explica o motivo. Além disso, a professora toma decisões relacionadas ao texto, o que desconsidera a autonomia da autora do texto e limita o diálogo.

O *feedback* é denominado *resolutivo*, uma vez que, de acordo com Serafini (1995), a professora “corrige” o texto sem justificar suas escolhas, tomando para si o poder de decisão sobre a autoria do texto. Assim, o diálogo não se faz de modo eficaz, deixando vagas e impositivas as orientações, o que pode dificultar que a estudante reflita sobre seu texto de modo crítico.

Salientamos aqui, que mesmo com as limitações observadas no *feedback* *resolutivo*, a troca de turnos na interlocução estudante-professora-estudante-professora foi mobilizada. Além disso, as orientações dadas durante o Curso de Extensão possibilitaram um retorno da estudante, o que será mais bem discutido na próxima seção.

5.3.3 A reescrita a partir do *feedback*

Conforme pontuado acima, a estudante devolveu o texto depois de ter observado o *feedback*. Nessa devolutiva, percebemos que o texto não apresentou alterações em relação à primeira versão, o que demonstra que, de acordo com Bakhtin (2000), a estudante ao receber o discurso (*feedback*), compreendeu seu significado e adotou para ele, uma atitude *responsiva ativa*, concordando com o que fora emitido. Nesse sentido,

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável): toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Diante disso, entendemos que, ao compreender o enunciado emitido pelo *feedback*, a estudante o aceita e decide não fazer mais alterações no texto, o que pode ser observado no trecho destacado a seguir.

Figura 17 – Reescrita – Clarice Lispector

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|---|--|
| MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura</i> . 9°. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. | |
| <p>“Certamente aprendemos a ler através do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele.” (p. 15)</p> <p>➤ Aqui, nesse fragmento, a autora faz uma afirmação que, para mim, é muito pertinente, uma vez que a leitura não, necessariamente, precisa estar contida entre palavras escritas que formam um livro em que devemos decodificá-lo, já que há as leituras cotidianas, com base em vivências, e esse é o primeiro e principal contato com a leitura.</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>“Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam, aí então estamos <u>procedendo</u> leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.” (p. 17)</p> <p>➤ Agregar experiências como leituras, torna-se enriquecedor o processo de compreensão, visto que Paulo Freire em sua obra intitulada <i>“A Importância do Ato de Ler”</i> diz uma frase muito relevante: <i>“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”</i> com isso, ele afirma que o</p> | |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão

É evidente que, por um lado, **Clarice Lispector** compreende e responde ao discurso emitido pelo *feedback* da professora, mas, por outro lado, percebemos que a autonomia da autora é limitada pelas decisões tomadas pela professora no momento da “correção” do texto. Tendo feito as observações acerca do texto de **Clarice Lispector**, discutiremos a seguir o próximo *fichamento de opinião*.

5.4 Cora Coralina

O quarto texto analisado é de uma estudante do terceiro período do curso de Letras que será chamada por nós de **Cora Coralina**. De acordo com o relato, ela teve experiência com a leitura durante o Ensino Fundamental através dos livros didáticos. Leituras extras raramente eram feitas devido à falta de investimento na biblioteca da escola onde estudava. Ela também relata que participou de concurso de escrita durante o Ensino Médio e teve mais acesso à leitura devido à sua escola ter recebido novos exemplares de livros e investimentos em sua infraestrutura.

Para Cora Coralina, é importante manter um investimento contínuo na leitura e na escrita, pois sem isso “parece que enferrujamos”. Ao começar o curso de Letras, a estudante diz que sentiu dificuldades em ler em voz alta, em se concentrar e em fazer pontuações adequadas no momento da escrita. Ela relatou que se inscreveu no curso de extensão com o intuito de aprimorar e sanar dificuldades, além de rever conceitos e tornar-se uma profissional que seja capaz de disseminar seus conhecimentos de forma clara e objetiva. O relato de **Cora Coralina** pode ser observado na figura abaixo.

Figura 18 – Relato – Cora Coralina

Minha experiência com a leitura durante o ensino Fundamental sempre foram ligadas aos estudos de textos dos livros didáticos, leituras extras eram feitas por vontade própria e raramente, devido as escolas terem baixo investimento em bibliotecas e atividades de leitura, quanto a escrita (não me lembro muito bem), mas acredito não ter muita dificuldade. Já no Ensino Médio até cheguei a participar de um concurso de escrita de fabula, assim a escrita ocupou um espaço mais "explorador", saindo das atividades propostas na sala de aula de português e redação, dessa forma minha escrita sempre estava atendendo aos critérios da Língua Portuguesa formal. Não era a aluna nota 10 em escrita, mas conseguia desenvolver bem. No geral, a leitura no ensino médio teve um destaque maior, visto que a biblioteca da Escola ganhou novos exemplares, além de investimento na infraestrutura, desse modo passei a ler mais e melhor. Na verdade, antes de ir para a Escola já sabia ler e escrever algumas coisas, com o tempo fui apenas aprimorando. Um ponto negativo é que quando paramos de investir na leitura e na escrita parece que enferrujamos, então, quando comecei o curso de Letras sentir uma dificuldade em leitura, principalmente, em voz alta e de concentração, já na escrita as dificuldades estão mais ligadas a pontuação e algumas regras gramaticais. As minhas expectativas em relação ao Projeto Práticas de Leitura e de Escrita na Universidade é aprimorar e procurar sanar o máximo de dificuldades que tenho, além de está revendo conceitos que já devo ter estudado (pôr os conhecimentos em dia). Em relação as primeiras impressões sobre o curso foram: é um curso maravilhoso; vou ter que dar o meu máximo para poder me apropriar dos conteúdos essenciais a formação de um ótimo profissional de Letras; foi como entrar em um outro universo; na área de literatura foi como relembrar algo esquecido/guardado; na área de linguística foi uma relação meio conflituosa no início, mas a partir do momento que comecei a conhecer melhor, estou desenvolvendo um fascínio e me aproximando; e por fim acredito poder desenvolver algo que interligue as duas grandes áreas do curso. Espero me tornar uma profissional que seja capaz de disseminar meus conhecimentos de forma clara e efetiva.

Fonte: Banco de dados do curso de extensão

O relato acima demonstra que o perfil de leitura da estudante é consciente e reflexivo; percebemos que a estudante compreende a importância da leitura e da escrita tanto para sua vida acadêmica quanto para sua vida profissional. Tendo feito a análise do relato, partiremos para a análise dos demais dados coletados durante a realização das atividades de pesquisa, que se dará inicialmente com a primeira versão da escrita do *fichamento de opinião* de **Cora Coralina**, conforme segue.

5.4.1 Escrita do fichamento de opinião – Primeira versão

Assim como nos textos analisados anteriormente, a primeira versão escrita do texto de **Cora Coralina** atendeu satisfatoriamente às características composicionais do gênero *fichamento de opinião*, tendo apresentado a referência do texto fichado e destacado o tema abordado.

Dada à função social que o gênero desempenha junto aos seus possíveis leitores, entendemos que o texto produzido por **Cora Coralina** atende à necessidade de interação estabelecida, já que se sustenta numa esfera acadêmica e tem a intenção de selecionar informações para estudo e consulta posterior. Por isso, a linguagem empregada é clara e objetiva.

De acordo com a proposta de produção solicitada, o texto de **Cora Coralina** atendeu às características composicionais do gênero *fichamento de opinião*. Notamos que a estudante traz a referência, identificando autor, título, editora e ano de publicação; destaca o tema da obra lida e, no corpo do texto, apresenta as citações diretas com a indicação das páginas. Após cada uma das citações, também apresenta os comentários a respeito dos trechos citados, além de relacionar a discussão com o tema do livro fichado. O texto produzido pela estudante pode ser observado a seguir.

Figura 19 – Primeira versão escrita (trecho) – **Cora Coralina**

| FICHAMENTO DE OPINIÃO |
|---|
| Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura . 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 7-21. |
| Tema – o livro “o que é leitura”, de Maria Helena Martins aborda sobre as várias facetas que envolve o ato da leitura mostrando o que a leitura de fato, como é abordada no contexto social e como deveria ser compreendida por todos os leitores. |
| <p>“Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros (...) o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra.” (p. 7)</p> <p>A autora enfatiza que o ato de ler está constantemente ligado a leitura de livros, ao texto escrito, e o leitor, a pessoa, que decifra as palavras escritas. Esta concepção de leitura, geralmente, deve-se a uma sociedade que “mecaniza” o ato de ler, impondo uma leitura tecnicista e, quase sempre, voltada ao estudo obrigatório, menosprezado os vários contextos em que o indivíduo se utiliza dela, onde o mesmo muitas vezes não tem consciência de que está fazendo uma leitura. Desse modo, a leitura não se restringe apenas aos livros, mas também, as experiências vivenciadas.</p> <p>“Só então se estabeleceu uma ligação efetiva entre nós e esse objeto. E consideramos sua beleza ou feiura, o ridículo ou a adequação ao ambiente em que se encontra, o material e as partes que o compõem (...)” (p. 8)</p> <p>Quando a autora traz a concepção de leitura de um objeto de forma efetiva pelo sujeito. Esta ligação só se torna viável porque o leitor se identifica com o objeto, toma consciência da importância deste na sua vida.</p> <p>“Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, ‘passar os olhos’, como se diz (...)” (p. 9)</p> <p>A autora destaca que frequentemente a leitura é realizada de forma superficial, isto se dá porque o leitor está condicionado a uma gama de informações disponível a todo momento, e cada vez mais, quer se inteirar de outras leituras, desse modo acaba por realizar leituras deficitárias e superficiais.</p> <p>“Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal (...)” (p. 15)</p> <p>Ao enfatizar o ato de ler com o contexto social, isto acontece porque o aprender a ler não é algo alheio ao universo do sujeito e, sim, está refletido nos hábitos familiares, culturais e social, esteja o leitor consciente ou não dos processos de leitura que fazem parte do seu cotidiano. Assim, quando o leitor ao ler determinado livro, jornal, revista ou objeto e se identifica, este acessa as suas percepções e memória de uma situação singular/especial que tenha vivenciado, acontecendo a leitura no texto e além do texto.</p> <p>“(…) Na verdade o leitor pre-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais</p> |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão

Ao analisar as discussões promovidas por **Cora Coralina** em seu *fichamento de opinião*, percebemos, num primeiro momento, um posicionamento crítico sobre a sociedade que “‘mecaniza’ o ato de ler, impondo uma leitura tecnicistas e, quase sempre, voltada ao estudo obrigatório, menosprezando os vários contextos em que o indivíduo se utiliza dela”. Tal reflexão dialoga com o tema do texto, uma vez que afirma que ler é algo que reflete nossos hábitos e costumes culturais e sociais. Para **Cora Coralina**, o “[...] aprender a ler não é algo alheio ao universo do sujeito e, sim, está refletido nos hábitos familiares, culturais e social, esteja o leitor consciente ou não dos processos de leitura que fazem parte do seu cotidiano”.

Outro ponto importante que precisa ser observado na análise é a organização do texto em relação à apresentação das informações (*‘quando a autora traz’; ‘a autora destaca frequentemente’*), à coerência, às marcas linguísticas que demonstram opinião (Esta concepção de leitura, **geralmente**, deve-se a uma sociedade que “**mecaniza**” o ato de ler, **impondo** uma leitura **tecnicistas** e, **quase sempre**, voltada ao **estudo obrigatório, menosprezando**”). Com isso, é possível perceber a materialidade da língua numa situação concreta de uso e investigá-la no gênero textual estudado aqui. Os *feedbacks* também se fizeram presentes na análise do texto produzido, pois são importantes para estabelecer um diálogo com a estudante e contribuir para um olhar mais crítico e reflexivo sobre o texto produzido, o que pode ser observado a seguir.

5.4.2 Feedbacks

Mesmo o fichamento da estudante tendo apresentado as características composicionais do gênero *fichamento de opinião*, a professora que fez a análise do texto observou a necessidade de indicar, através dos *feedbacks*, algumas lacunas presentes no texto. No *feedback* A1 (*Cora Coralina, ficou boa esta seção. Tal ação, coloca a obra em evidência e deixa seu texto ainda mais apresentável e, além disso, atende as normas da ABNT.*), percebemos que a professora procura estabelecer um diálogo com o estudante, valorizando sua escrita, organização e as opiniões expostas no texto.

Conforme já destacado nas análises anteriores, esse tipo de *feedback* dialoga com a concepção dialógica de linguagem, uma vez que considera a autoria e evidencia os esforços feitos para atender as características composicionais do gênero. Além disso, percebemos que as escolhas lexicais mobilizadas, especialmente os adjetivos, não apontam ou indicam ‘erros’, mas incentivam o processo de escrita. Todavia, acreditamos que a postura da professora

possibilitou que a estudante compreendesse a importância de refletir sobre as lacunas observadas no seu fichamento, apontadas nos demais *feedbacks*.

Figura 20 – Feedbacks – Cora Coralina

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|--|---|
| Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura . 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 7-21. | [A1] Comentário: Cora Coralina, ficou boa esta seção. Tal ação, coloca a obra em evidência e deixa seu texto ainda mais apresentável e, além disso, atende as normas da ABNT. |
| Tema – o livro “o que é leitura”, de Maria Helena Martins aborda sobre as várias facetas que envolve o ato da leitura mostrando o que a [leitura de fato] como é abordada no contexto social e como deveria ser compreendida por todos os [leitores]. | [A2] Comentário: Não teria um “é” aqui? Sugiro uma reanálise, Cora Coralina. |
| “Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros (...) o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra.” (p. 7) | [A3] Comentário: Cora Coralina, aqui sugiro colocar um ponto de continuação, buscando assim, manter uma progressão textual, além de deixar seu texto mais apresentável |
| [A autora] enfatiza que o ato de ler está constantemente ligado a leitura de livros, ao texto escrito, e o leitor, a pessoa, que decifra as palavras escritas. Esta concepção de leitura, geralmente, deve-se a uma sociedade que “mecaniza” o ato de ler, impondo uma leitura tecnicistas e, quase sempre, voltada ao estudo obrigatório, menosprezando os vários contextos em que o indivíduo se utiliza dela, [onde] [p] [mesmo] muitas vezes não tem consciência de que está fazendo uma leitura. Desse modo, a leitura não se restringe apenas aos livros, mas também, as [experiências] [vivenciadas]. | [A4] Comentário: Muito bom, Cora Coralina! Interessante que você percebeu no texto outras subtemáticas. Penso que a apresentação destas, enriquecem ainda mais a sua produção. |
| “Só então se estabeleceu uma ligação efetiva entre nós e esse objeto. E consideramos sua beleza ou feiúra, o ridículo ou a adequação ao ambiente em que se encontra, o material e as partes que o compõem (...)” (p. 8) | [A5] Comentário: Cora Coralina aqui é seu comentário, logo, sugiro focar na sua inferência, pois o discurso da autora já se encontra acima. Agora é o seu comentário, entendimento... |
| Quando a autora traz a concepção de leitura de um objeto de forma efetiva pelo [sujeito]. Esta ligação só se torna viável porque o leitor se identifica com o objeto, toma consciência da importância deste na sua vida. | [A6] Comentário: Eu sugiro você alterar para “em que”, pois “onde” é um advérbio de lugar e, portanto, não valoriza a sistematização de sua ideia. |
| “Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, ‘passar os olhos’, como se diz (...)” (p. 9) | [A7] Comentário: Sugiro alterar para “este”. Tal prática possibilita, “atribuir o devido uso aos elementos anafóricos (termos substitutivos) em questão, de modo a tomar o discurso adequado aos parâmetros linguísticos”. |
| [A autora] destaca que frequentemente a leitura é realizada de forma superficial, isto se dá porque o leitor está condicionado a uma gama de informações disponível a todo momento, e cada vez mais, quer se inteirar de outras leituras, desse modo acaba por realizar leituras deficitárias e superficiais. | [A8] Comentário: Sugiro que coloque acentuação nessa palavra. |
| “Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal (...)” (p. 15) | [A9] Comentário: Excelente, Cora Coralina! |
| Ao enfatizar o ato de ler com o contexto social, isto acontece porque o aprender a ler não é algo alheio ao universo do sujeito e, sim, está refletido nos hábitos familiares, culturais e [social] esteja o leitor consciente ou não dos processos de leitura que fazem parte do seu cotidiano. Assim, quando o leitor ao ler determinado livro, jornal, revista ou objeto e se identifica, este acessa as suas percepções e memória de uma situação singular/especial que tenha vivenciado, acontecendo a leitura no texto e além do texto. | [A10] Comentário: Cora Coralina, esse trecho parece pedir um complemento, antes da finalização, ou talvez, possa colocar uma vírgula e continuar. Bem, sugiro uma reanálise. |
| [...]Na [verdade] de o leitor pre-existe à descoberta do significado das palavras escritas, foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais | [A11] Comentário: Eu sugiro nessa parte, trazer à tona somente as suas inferências. |
| | [A12] Comentário: Cora Coralina, sugiro um ponto de continuação aqui, pois isso irá valorizar a progressão do seu texto, além de fragmentá-lo para não ficar um período muito longo. |
| | [A13] Comentário: Cora Coralina na obra original, não teria um espaçamento aqui? |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Ao observar, percebemos que os *feedbacks* elaborados pela professora procuram estabelecer um diálogo com a estudante, além de mostrar as lacunas identificadas no texto e comentar a respeito do que pode ser feito para solucioná-las. Na tabela a seguir,

transcrevemos, de forma sistematizada, a primeira versão escrita e os *feedbacks* elaborados, com o intuito de facilitar a leitura e a compreensão do texto.

Quadro 5 – Primeira versão escrita e *feedbacks* – Cora Coralina

| TEXTO TRANSCRITO | FEEDBACKS TRANSCRITOS |
|--|--|
| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
| Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 7-21. | A1: Cora Coralina, ficou boa esta seção. Tal ação, coloca a obra em evidência e deixa seu texto ainda mais apresentável e, além disso, atende as normas da ABNT. |
| Tema – o livro “o que é leitura”, de Maria Helena Martins aborda sobre as várias facetas que envolve o ato da leitura mostrando o que a leitura de fato, como é abordada no contexto social e como deveria ser compreendida por todos os leitores. | A2: Não teria um “é” aqui? Sugiro uma reanalise, Cora Coralina. A3: Cora Coralina, aqui sugiro colocar um ponto de continuação, buscando assim, manter uma progressão textual, além de deixar seu texto mais apresentável A4: Muito bom, Cora Coralina! Interessante que você percebeu no texto outras subtemáticas. Penso que a apresentação destas, enriquecem ainda mais a sua produção. |
| “Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros (...) o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra.” (p. 7) | |
| A autora enfatiza que o ato de ler está constantemente ligado a leitura de livros, ao texto escrito, e o leitor, a pessoa, que decifra as palavras escritas. Esta concepção de leitura, geralmente, deve-se a uma sociedade que “mecaniza” o ato de ler, impondo uma leitura tecnicistas e, quase sempre, voltada ao estudo obrigatório, menosprezado os vários contextos em que o indivíduo se utiliza dela, onde o mesmo muitas vezes não tem consciência de que está fazendo uma leitura. Desse modo, a leitura não se restringe apenas aos livros, mas também, as experiências vivenciadas. | A5: Cora Coralina aqui é seu comentário, logo, sugiro focar na sua inferência, pois o discurso da autora já se encontra acima. Agora é o seu comentário, entendimento... A6: Eu sugiro você alterar para “em que”, pois “onde” é um advérbio de lugar e, portanto, não valoriza a sistematização de sua ideia. A7: Sugiro alterar para “este”. Tal prática possibilita, “atribuir o devido uso aos elementos anafóricos (termos substitutivos) em questão, de modo a tornar o discurso adequado aos parâmetros linguísticos”. A8: Sugiro que coloque acentuação nessa palavra. A9: Excelente, Cora Coralina! |
| “Só então se estabeleceu uma ligação efetiva entre nós e esse objeto. E consideramos sua beleza ou feiúra, o ridículo ou adequação ao ambiente em que se encontra, o material e as partes que o compõem (...).” (p. 8) | |
| Quando a autora traz a concepção de leitura de um objeto de forma efetiva pelo sujeito. Esta ligação só se torna viável porque o leitor se identifica com o objeto, toma consciência da importância deste na sua vida. | A10: Cora Coralina, esse trecho parece pedir um complemento, antes da finalização, ou talvez, possa colocar uma vírgula e continuar. Bem, sugiro uma reanálise. |
| “Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, ‘passar os olhos’, como se diz (...).” (p. 9) | |

| | |
|--|--|
| <p>A autora destaca que frequentemente a leitura é realizada de forma superficial, isto se dá porque o leitor está condicionado a uma gama de informações disponível a todo momento, e cada vez mais, quer se inteirar de outras leituras, desse modo acaba por realizar leituras deficitárias e superficiais.</p> | <p>A11: Eu sugiro nessa parte, trazer à tona somente as suas inferências.</p> |
| <p>“Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal (...)” (p. 15)</p> | |
| <p>Ao enfatizar o ato de ler com o contexto social, isto acontece porque o aprender a ler não é algo alheio ao universo do sujeito e, sim, está refletido nos hábitos familiares, culturais e social, esteja o leitor consciente ou não dos processos de leitura que fazem parte do seu cotidiano. Assim, quando o leitor ao ler determinado livro, jornal, revista ou objeto e se identifica, este acessa as suas percepções e memória de uma situação singular/especial que tenha vivenciado, acontecendo a leitura no texto e além do texto.</p> | <p>A12: Cora Coralina, sugiro um ponto de continuação aqui, pois isso irá valorizar a progressão do seu texto, além de fragmentá-lo para não ficar um período muito longo.</p> |
| <p>“(…)Na verdade o leitor pre-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante.” (p. 17)</p> | <p>A13: Cora Coralina na obra original, não teria um espaçamento aqui?</p> |
| <p>Como enfatizado pela autora, o leitor existiu antes da descoberta do significado das palavras, dessa forma a leitura vem do processo de “simbiose” entre o sujeito e necessidade de comunicação no meio social.</p> | <p>A14: Novamente Cora Coralina, sugiro suprimir essa parte. Traga apenas a sua impressão.</p> |
| <p>“(…)quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa (...)” (p. 17)</p> | <p>A15: Cora Coralina, aqui penso que deve ter um espaçamento. Sugiro consulta a obra original.</p> |
| <p>Saber compreender e interpretar diferentes de tipos de textos e experiências está ligado a habilidade de realizar leituras. A leitura independe do grau de instruções (estudo), mas sim, da capacidade do leitor em encontrar soluções diante das adversidades.</p> | <p>A16: Cora Coralina, penso que não há necessidade dessa preposição aqui. A supressão desta, não trará prejuízo algum a seu texto.</p> |
| <p>“(…) Outra inferência do raciocínio expresso está na importância dada à leitura da escrita como ponte para outro entendimento (...)” (p. 19)</p> | |
| <p>A leitura da escrita está ligada a capacidade de se comunicar entre os meios digital, físico ou presencial pelas pessoas na sociedade, assim um indivíduo analfabeto vai se sentir bloqueado ao realizar outras leituras que estejam fora do padrão da escrita. Dessa forma, se julgará incapaz de realizar a compreensão do que está sendo transmitido, mesmo que oralmente.</p> | <p>A17: Sugiro atenção para acentuação para manter seu texto apresentável. A18: Cora Coralina penso que esse trecho apresenta situações truncadas. Você afirma que “ um indivíduo analfabeto vai se sentir bloqueado ao realizar outras leituras que estejam fora do padrão da escrita”. Pergunto: como um analfabeto irá fazer a leitura de um texto escrito?</p> |
| <p>“Com exemplos de leitores tão diferenciados – criança na primeira infância, Tarzan, Sartre, mulher da roça – o propósito foi enfatizar algo sempre influente no ato de ler: a interação das condições interiores (subjetivas) e das exteriores</p> | |

(objetivas) (...)” (p. 20-21)

Dessa forma, a autora buscou enfatizar que a leitura transcende ao mero ato de decodificar um texto escrito, saber ler implica em compreender o contexto sociocultural que o leitor está inserido, as suas visões de mundo (como ele vê o mundo). Assim, lê é uma atividade cotidiana que envolve as situações de vida da pessoa, como por exemplo, como lê o comportamento de uma criança quando chora, como interpretar o significado de uma cor em determinado contexto.

A19: Eu sugiro a supressão dessa parte. Seria interessante deixar apenas sua impressão.

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Ao observar a forma como os *feedbacks* são elaborados, percebemos que em A1 (*Cora Coralina, ficou boa esta seção*), A2 (*Sugiro uma reanálise, Cora Coralina.*), A3 (*Cora Coralina, aqui sugiro colocar um ponto de continuação*), A4 (*Muito bom, Cora Coralina! Interessante que você percebeu no texto outras subtemáticas.*), A5 (*Cora Coralina aqui é seu comentário, logo, sugiro focar na sua inferência*), A9 (*Excelente, Cora Coralina!*), A10 (*Cora Coralina, esse trecho parece pedir um complemento*), A12 (*Cora Coralina, sugiro um ponto de continuação aqui*), A13 (*Cora Coralina na obra original, não teria um espaçamento aqui?*), A14 (*Novamente Cora Coralina, sugiro suprimir essa parte*), A16 (*Cora Coralina, aqui penso que deve ter um espaçamento*) e A18 (*Cora Coralina penso que esse trecho apresenta situações truncadas*), o vocativo é mobilizado pela professora para reconhecer a autoria da estudante.

Nos *feedbacks* A1 (*Cora Coralina, ficou boa esta seção. Tal ação, coloca a obra em evidência e deixa seu texto ainda mais apresentável e, além disso, atende as normas da ABNT.*), A4 (*Muito bom, Cora Coralina! Interessante que você percebeu no texto outras subtemáticas*) e A9 (*Excelente, Cora Coralina!*), notamos o modelo positivo, pois a professora faz “apontamentos sobre a capacidade do aluno, acentuando as informações relevantes sempre com a intenção de estimulá-lo” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2018, p. 59) Além disso, observamos a presença de modalizadores no sentido de sugerir ajustes nos *feedbacks*:

A3: Cora Coralina, aqui **sugiro** colocar um ponto de continuação, buscando assim, manter uma progressão textual, além de deixar seu texto **mais apresentável**;

A5: Cora Coralina aqui é seu comentário, logo, **sugiro** focar na sua inferência, pois o discurso da autora já se encontra acima.

A6: **Eu sugiro** você alterar para “em que”, pois “onde” é um advérbio de lugar e, portanto, não valoriza a sistematização de sua ideia.

A7: **Sugiro** alterar para “este”. Tal prática **possibilita**, “atribuir o devido uso aos elementos anafóricos (termos substitutivos);

A8: **Sugiro** que coloque acentuação nessa palavra.

A10 [...] Bem, **sugiro** uma reanálise.

A11: **Eu sugiro** nessa parte, trazer à tona somente as suas inferências.

A12: Cora Coralina, **sugiro** um ponto de continuação aqui;

A14: Novamente Cora Coralina, sugiro suprimir essa parte. Traga apenas a sua impressão.

A15 [...] **Sugiro** consulta a obra original.

A17: **Sugiro** atenção para acentuação para manter seu texto apresentável.

A19: Eu **sugiro** a supressão dessa parte. Seria interessante deixar apenas sua impressão.

Esses *feedbacks* demonstram que não há imposição da vontade da professora e que a decisão pelos ajustes sugeridos fica por conta da autora. Os *feedbacks* também foram importantes ao evidenciarem os pontos positivos trazidos pelo texto nos apontamentos das escolhas feitas pela estudante durante a produção de seu texto, conforme: A1 (*[...] ficou boa esta seção.*); A4 (*Muito bom, Cora Coralina! Interessante que você percebeu no texto outras subtemáticas. Penso que a apresentação destas, enriquecem ainda mais a sua produção.*); e A9 (*Excelente, Cora Coralina!*). É perceptível a relação de todos os *feedbacks* destacados acima com a perspectiva dialógica da linguagem, pois há a promoção e a valorização do diálogo.

A valorização promovida pelos *feedbacks* auxilia na reflexão da estudante sobre o seu próprio texto e isso lhe confere autonomia na tomada das decisões sobre os apontamentos feitos que os *feedbacks* sugerem ao invés de impor as alterações, além disso, é importante evidenciar que essas sugestões vêm acompanhadas de explicações que justificam os apontamentos feitos. Em A3, a sugestão a respeito do ponto de continuação vem seguida da explicação (*[...]buscando assim, manter uma progressão textual, além de deixar seu texto mais apresentável.*).

Em A5, ao propor o enfoque na inferência, justifica, *pois o discurso da autora já se encontra acima. Agora é o seu comentário, entendimento.* A6 traz a explicação para o uso de ‘em que’ ao invés de ‘onde’, *“pois “onde” é um advérbio de lugar e, portanto, não valoriza a sistematização de sua ideia”*. Já A7 propõe que a alteração de ‘o mesmo’ para ‘este’ *“possibilita, “atribuir o devido uso aos elementos anafóricos (termos substitutivos) em questão, de modo a tornar o discurso adequado aos parâmetros linguísticos.*

A12, a respeito da pontuação, explica: *“isso irá valorizar a progressão do seu texto, além de fragmentá-lo para não ficar um período muito longo”*. A16 ao sugerir a supressão da preposição, argumenta: *“A supressão desta, não trará prejuízo algum a seu texto”*. A17 sugere atenção para acentuação e justifica: *“para manter seu texto apresentável”*. Esses posicionamentos dialogam com a concepção de linguagem como interação (VOLÓCHINOV,

2018; BAKHTIN, 2000), uma vez que possibilita que a participante reflita sobre a língua materializada no gênero *fichamento de opinião*.

Além disso, as orientações da professora dialogam com a proposta de Análise Linguística, uma vez que:

A competência discursiva desejada no ato da produção oral e escrita requer aprendizagem que só poderá ocorrer se criarmos, em sala de aula, verdadeiras situações de reflexão sobre o uso da língua, as quais poderão ser propiciadas por atividades de análise linguística que permitem, ao aluno, compreender o processo de constituição da língua na situação de interação em foco. Assim, quando surgirem questões como – por que se escreveu de tal forma nesse texto? Qual o efeito de sentido provocado por determinada palavra naquela situação de uso? Como organizar determinada ideia, tendo em vista o gênero selecionado? – as respostas somente serão encontradas quando professor e aluno souberem refletir sobre a organização da língua dentro de determinado contexto de uso (COSTA-HÜBES, 2010, p. 183).

Nessa perspectiva, observamos que o trabalho desenvolvido pela professora através dos *feedbacks* possibilita que a estudante reflita sobre os efeitos de sentido que os aspectos linguísticos mobilizam no texto, permitindo, assim, que suas escolhas lexicais se materializem no seu dizer. Todas as escolhas feitas pela professora na tentativa de promover um diálogo com a estudante demonstram o reconhecimento da autora do *fichamento de opinião*, o que confere a ela a autonomia nas tomadas de decisões sobre seu próprio texto e, conseqüentemente, promove a reescrita de uma maneira responsiva ativa, o que será mais bem discutido a seguir.

5.4.3 A reescrita a partir do feedback

Ao refletir sobre as orientações transmitidas, a estudante decidiu reescrever o texto, procurando atender as orientações dadas pelos *feedbacks*, o que pode ser observado na figura abaixo.

Figura 21 – Reescrita – Cora Coralina

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|---|--|
| Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura . 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 7-21. | <p>[A1] Comentário: Olá Cora Coralina! Gostaria de parabenizá-la pela produção. Você conseguiu atingir ao que fora proposto na atividade. Saliento que a escrita é um processo complexo e contínuo, ou seja, demanda não só a escrita, mas, muitas vezes, as reescritas...! Parabéns!</p> |
| Tema – O livro “o que é leitura”, de Maria Helena Martins, aborda sobre as várias facetas que envolve o ato da leitura mostrando o que é leitura de fato. Dessa forma, traz um olhar reflexivo de como é abordada no contexto social e como deveria ser compreendida por todos os leitores. | |
| “Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros [...] o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra.” (p. 7) | |
| Esta concepção de leitura, geralmente, deve-se a uma sociedade que “mecaniza” o ato de ler, impondo uma leitura tecnicistas e, quase sempre, voltada ao estudo obrigatório, menosprezando os vários contextos em que o indivíduo se utiliza dela, em que este muitas vezes não tem consciência de que está fazendo uma leitura. Desse modo, a leitura não se restringe apenas aos livros, mas também, as experiências vivenciadas. | |
| “Só então se estabeleceu uma ligação efetiva entre nós e esse objeto. E consideramos sua beleza ou feiura, o ridículo ou a adequação ao ambiente em que se encontra, o material e as partes que o compõem [...]” (p. 8) | |
| Esta ligação efetiva que ocorre entre o sujeito e o objeto, só se torna viável porque o leitor se identifica com o objeto em si, ou seja, toma consciência da importância deste na sua vida. Por consequência, o objeto adquire um significado novo/simbólico diante da visão desse leitor. | |
| “Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, ‘passar os olhos’, como se diz (...)” (p. 9) | |
| A leitura frequentemente realizada de forma superficial, se dá porque o leitor está condicionado a uma gama de informações disponível a todo momento, e cada vez mais, quer se inteirar de outras leituras, desse modo acaba por realizar leituras deficitárias e superficiais. | |
| “Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal (...)” (p. 15) | |
| Ao enfatizar o ato de ler com o contexto pessoal, isto acontece porque o aprender a ler não é algo alheio ao universo do sujeito e, sim, está refletido nos hábitos familiares, culturais e social. Decerto, esteja o leitor consciente ou não dos processos de leitura que fazem parte do seu cotidiano estará realizando uma leitura. Assim, quando o leitor ao ler determina do livro, jornal, revista ou objeto e se identifica, este acessa as suas percepções e memória de uma situação singular/especial que tenha vivenciado, acontecendo a leitura no texto e além | |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Na reescrita do texto, percebemos a presença da responsividade ativa, uma vez que ao adotar uma atitude de concordância com o que fora proposto, a estudante se comporta conforme o que é defendido por Bakhtin (2000), haja vista que para ele,

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290, grifos do autor).

Dessa maneira, notamos que a responsividade ativa está presente na reescrita do texto, pois ao decidir em concordar com as sugestões e fazer as alterações no seu texto, a estudante

sai da posição de ouvinte e toma de volta a voz para si, tornando-se autônoma no seu próprio dizer.

Essa tomada de decisão pode ser percebida na reescrita, quando a estudante decidiu acrescentar o “é” e trocar a vírgula pelo ponto de continuação em (*Tema – o livro “o que é leitura”, de Maria Helena Martins aborda sobre as várias facetas que envolve o ato da leitura mostrando o que é a leitura de fato. Dessa forma, traz um olhar reflexivo de como é abordada no contexto social e como deveria ser compreendida por todos os leitores.*). Demonstrou maior enfoque nas suas inferências, alterou “onde” por “em que” e substituiu “o mesmo” por “este” em:

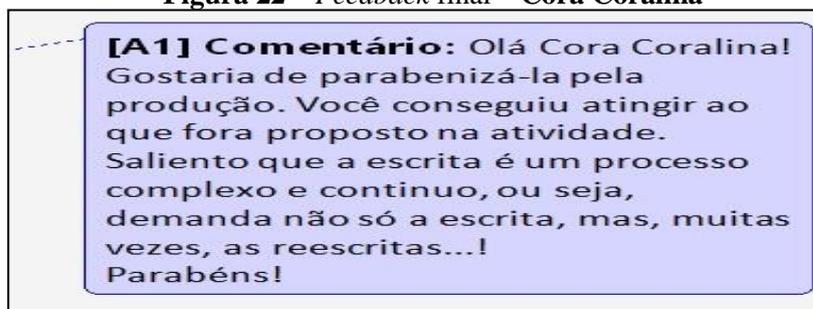
Esta concepção de leitura, geralmente, deve-se a uma sociedade que “mecaniza” o ato de ler, impondo uma leitura tecnicistas e, quase sempre, voltada ao estudo obrigatório, menosprezando os vários contextos em que o indivíduo se utiliza dela, em que este muitas vezes não tem consciência de que está fazendo uma leitura. Desse modo, a leitura não se restringe apenas aos livros, mas também, as experiências vivenciadas.

Ainda, a participante complementou o trecho dentre outras escolhas e adequações feitas, e, ao decidir acatar e aprimorar seu texto, a estudante demonstrou uma atitude responsiva ativa.

Esta ligação efetiva que ocorre entre o sujeito e o objeto, só se torna viável porque o leitor se identifica com o objeto em si, ou seja, toma consciência da importância deste na sua vida. Por consequência, o objeto adquire um significado novo/simbólico diante da visão desse leitor.

As alterações realizadas por Cora Coralina deram origem a um novo *feedback* da professora, conforme demonstrado na figura que segue.

Figura 22 – Feedback final – Cora Coralina



Fonte: Banco de dados do curso de extensão

No *feedback* final mostrado acima, e produzido a partir da reescrita produzida pela estudante, observamos que a professora parabeniza o trabalho, destacando que a estudante atingiu o que fora proposto na atividade; salienta a importância dos processos de escrita e reescritas; evidencia a qualidade do trabalho de reescrita produzido e parabeniza novamente a produção. Todo esse processo demonstra a importância do trabalho com os *feedbacks*. Dito isso, damos continuidade às análises.

5.5 Lélia Gonzalez

O quinto texto analisado é de uma estudante do Mestrado em Letras que será chamada por nós de **Lélia Gonzalez**. Por ser opcional, a estudante decidiu não encaminhar o relato inicial sobre sua experiência com a leitura e a escrita, tal como suas expectativas em relação ao curso. Por isso, partiremos para a análise dos demais dados produzidos pela estudante que dar-se-á inicialmente com a primeira versão da escrita do *fichamento de opinião*, conforme segue.

5.5.1 Escrita do fichamento de opinião – Primeira versão

Em uma primeira análise, percebemos que na primeira versão escrita, diferentemente das produções analisadas anteriormente, mesmo tendo apresentado a referência do texto fichado e destacado o tema abordado, o texto apresenta um distanciamento das características composicionais do gênero *fichamento de opinião*, o que pode ser observado no trecho a seguir.

Figura 23 – Primeira versão escrita (trecho) – **Lélia Gonzalez**

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|---|--|
| Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. | |
| Tema – O que é leitura e a sua contribuição no desenvolvimento global do indivíduo. | |
| <p>A autora inicia o livro falando sobre a leitura num contexto geral, a aquela leitura que vai além da decodificação de sinais e abrange um universo maior de percepções do ato de ler. O questionamento da autora: “Bastará decifrar palavras para acontecer a leitura?” deixa clara a dimensão que envolve a leitura no nosso cotidiano, onde imagens, olhares e até situações corriqueiras carecem de uma leitura para ser entendida.</p> <p>No capítulo: Como e quando começamos a ler, a autora diz que os primeiros contatos que temos com as pessoas e ambientes, quando bebês, já configuram “os primeiros passos para aprender a ler. Trata-se de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida.” (Pág.10). Nesse sentido, aprender a ler é um processo individual e coletivo. E individual na medida em que depende de fatores pessoais para acontecer, em muitos casos guiados pela curiosidade, pelas imagens e pelas letras, o leitor vai se construindo a partir de experiências solitárias. É coletivo porque abrange as relações interpessoais pela interação ou pela necessidade de orientações.</p> <p>A aprendizagem da leitura vai além de decodificar o texto escrito, ela é fruto das experiências que vamos acumulando. Complementando essa ideia, a autora nos alerta que “o conhecimento da língua não é suficiente para que a leitura se efetive” e quando há todos os elementos necessários para a compreensão do que está se lendo “dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.” Assim, quando o processo da leitura se concretiza, o leitor se torna autônomo e capaz de intervir na sua realidade, de se posicionar diante das demandas sociais e interagir com o mundo que o cerca.</p> <p>No capítulo: Ampliando a noção de leitura, a autora Maria Helena destaca que apesar da leitura estar associada à decifração da escrita, a sua aprendizagem está ligada ao processo de formação global do indivíduo, o que o torna apto a manter relações interpessoais, conviver e atuar na sociedade em que vive nas dimensões social, política, econômica e cultural. Partindo desse raciocínio, não basta saber ler e escrever, é preciso ir além para ser considerado um leitor. A autora aborda que muitos educadores ainda não conseguiram superar os modelos aplicados pelos povos antigos para o ensino da leitura e escrita que consistia em decorar os signos linguísticos sem levar em conta a função da leitura e sua importância na vida social.</p> <p>No texto, a autora explica que após alfabetizada, muitas pessoas usam o aprendizado com “fins eminentemente pragmáticos”, não fazem uso da leitura como forma de lazer, informação e aprendizagem. Ensinar a ler não significa que está formando um leitor eficiente, para isso é preciso que “se inteire do mundo” e “deixe de ler pelos olhos de outrem.” Nessa perspectiva, a prática da leitura é que vai oportunizar ao leitor a autonomia para adentrar na cultura letrada e ter plena participação social. A autora aborda no capítulo que a leitura ainda está muito restrita à escola e aos livros didáticos que nem sempre estimulam o gosto pela leitura. A realidade das escolas também não favorece o incentivo à leitura, as bibliotecas não possuem acervo atualizado com diversas fontes de pesquisa e livros que atendam diferentes públicos, dificultando assim, o processo de formação de leitores competentes.</p> <p style="text-align: right;">O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado</p> | |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

O texto produzido por **Lélia Gonzalez** demonstra relação com a esfera acadêmica, devido ao seu conteúdo opinativo e reflexivo, demonstrando de forma clara e objetiva uma espécie de resenha do livro lido durante a oficina. Sendo assim, entendemos que o texto atende à necessidade de interação estabelecida, já que se sustenta numa linguagem acadêmica, o que pode ser percebido nas escolhas lexicais, nas informações e nos dados apresentados no texto produzido. Dessa maneira, a linguagem empregada é a mais próxima possível de seus interlocutores.

Em contrapartida, se considerarmos a proposta de produção solicitada ao final da ministração da oficina sobre o gênero *fichamento de opinião* (apresentada na seção metodológica deste estudo), que trouxe consigo as orientações necessárias à escrita do texto, percebemos que o texto de **Lélia Gonzalez** se distancia das características composicionais do gênero *fichamento de opinião*.

Notamos que a participante traz a referência, identificando autor, título, editora, ano de publicação e destaca o tema da obra lida. Mas, no corpo do texto, há apenas uma citação direta com a indicação da página.

Na produção da estudante, a característica predominante são comentários a respeito da obra lida, e, apesar de relacionar a discussão com o tema do livro, o texto não atende às características do gênero solicitado, uma vez que o fichamento se caracteriza principalmente pelo destaque de trechos da obra lida em citações diretas (entre aspas) e da indicação das páginas de as quais os trechos foram retirados; além disso, são predominantes nesse gênero os comentários relacionados a esses trechos destacados.

Identificamos na produção de **Lélia Gonzalez** um esforço positivo em expor sua opinião, o que é muito importante para os objetivos de estudos realizados na esfera acadêmica, mas há um distanciamento das principais características do gênero estudado e solicitado durante o curso, o que demonstra a importância dos *feedbacks* para auxiliar com novas orientações e esclarecimentos a respeito do gênero. Esse trabalho foi desenvolvido durante o curso e será mais bem discutido a seguir.

5.5.2 Feedbacks

Diante do exposto anteriormente sobre as características composicionais do gênero *fichamento de opinião*, a professora que fez a análise do texto observou a necessidade de indicar, através dos *feedbacks*, as lacunas presentes no texto, o que pode ser percebido na figura a seguir.

Figura 24 – Feedback – Lélia Gonzalez

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|--|--|
| Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. | |
| Tema – O que é leitura e a sua contribuição no desenvolvimento global do indivíduo. | |
| <p>A autora inicia o livro falando sobre a leitura num contexto geral, a qual leitura que vai além da decodificação de sinais e abrange um universo maior de percepções do ato de ler. O questionamento da autora: “Bastará decifrar palavras para acontecer a leitura?” deixa clara a dimensão que envolve a leitura no nosso cotidiano, onde imagens, olhares e até situações conquireiras carecem de uma leitura para ser entendida.</p> <p>No capítulo: “Como e quando começamos a ler”, a autora diz que os primeiros contatos que temos com as pessoas e ambientes, quando bebês, já configuram “os primeiros passos para aprender a ler. Trata-se de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida.” (Pág.10). Nesse sentido, aprender a ler é um processo individual e coletivo. É individual na medida em que depende de fatores pessoais para acontecer, em muitos casos guiados pela curiosidade, pelas imagens e pelas letras, o leitor vai se construindo a partir de experiências solitárias. É coletivo porque abrange as relações interpessoais pela interação ou pela necessidade de orientações.</p> <p>A aprendizagem da leitura vai além de decodificar o texto escrito, ela é fruto das experiências que vamos acumulando. Complementando essa ideia, a autora nos alerta que “o conhecimento da língua não é suficiente para que a leitura se efetive” e quando há todos os elementos necessários para a compreensão do que está se lendo “dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.” Assim, quando o processo da leitura se concretiza, o leitor se torna autônomo e capaz de intervir na sua realidade, de se posicionar diante das demandas sociais e interagir com o mundo que o cerca.</p> <p>No capítulo: “Ampliando a noção de leitura”, a autora Maria Helena destaca que apesar da leitura estar associada à decifração da escrita, a sua aprendizagem está ligada ao processo de formação global do indivíduo, o que o torna apto a manter relações interpessoais, conviver e atuar na sociedade em que vive nas dimensões social, política, econômica e cultural. Partindo desse raciocínio, não basta saber ler e escrever, é preciso ir além para ser considerado um leitor. A autora aborda que muitos educadores ainda não conseguiram superar</p> | <p>[A1] Comentário: Olá prezada Lélia Gonzalez! Espero que tudo esteja bem com você e com os seus! No corpo do texto fiz algumas pontuações no seu texto para a sua reflexão e aprendizado. Ao final dele fiz um comentário sobre a proposta de produção deste texto. Peço que você o leia, pois nela está a proposta de reescrita. Desde já, lhe parabensizo pela produção!</p> <p>[A2] Comentário: Em que parte do texto encontra-se esse texto?</p> <p>[A3] Comentário: A paginação é importante no fichamento, não esqueça disso.</p> <p>[A4] Comentário: Em que parte do livro encontramos o trecho em destaque?</p> <p>[A5] Comentário: Será? De acordo com Maria Helena Martins, é possível não considerar alguém um leitor?</p> |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

No *feedback* A1, percebemos que a professora procura estabelecer um diálogo com a estudante, desejando que esteja tudo bem com ela e com os seus; além disso, relata que fez alguns apontamentos no corpo do texto para promover reflexão e aprendizado; destaca que deixou um comentário no final do texto onde encontra-se a proposta de reescrita e finaliza parabenizando a estudante pela produção. Esse tipo de *feedback* dialoga com a concepção dialógica de linguagem, uma vez que busca valorizar a autoria da estudante e evidencia a preocupação da professora com a promoção do aprendizado da estudante.

Na tabela a seguir, transcrevemos, de forma sistematizada, a primeira versão escrita do *fichamento de opinião* de **Lélia Gonzalez** e dos *feedbacks* elaborados pela professora, com o intuito de facilitar a compreensão do que foi exposto na figura acima.

Quadro 6 – Primeira versão escrita e *feedbacks* – Lélia Gonzalez

| TEXTO TRANSCRITO | FEEDBACKS TRANSCRITOS |
|--|--|
| <p>FICHAMENTO DE OPINIÃO</p> | <p>A1: Olá prezada Lélia Gonzalez! Espero que tudo esteja bem com você e com os seus! No corpo do texto fiz algumas pontuações no seu texto para a sua reflexão e aprendizado. Ao final dele fiz um comentário sobre a proposta de produção deste texto. Peço que você a leia, pois nela está a proposta de reescrita. Desde já, lhe parabenizo pela produção!</p> |
| <p>Referência: MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura</i>. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> | |
| <p>Tema – O que é leitura e a sua contribuição no desenvolvimento global do indivíduo.</p> | |
| <p>A autora inicia o livro falando sobre a leitura num contexto geral, aquela leitura que vai além da decodificação de sinais e abrange um universo maior de percepções do ato de ler. O questionamento da autora: “Bastará decifrar palavras para acontecer a leitura?” deixa clara a dimensão que envolve a leitura no nosso cotidiano, onde imagens, olhares e até situações corriqueiras carecem de uma leitura para ser entendida.</p> | <p>A2: Em que parte do texto encontra-se esse texto?</p> |
| <p>No capítulo: “Como e quando começamos a ler”, a autora diz que os primeiros contatos que temos com as pessoas e ambientes, quando bebês, já configuram “os primeiros passos para aprender a ler. Trata-se de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida.” (Pág.10). Nesse sentido, aprender a ler é um processo individual e coletivo. É individual na medida em que depende de fatores pessoais para acontecer, em muitos casos guiados pela curiosidade, pelas imagens e pelas letras, o leitor vai se construindo a partir de experiências solitárias. É coletivo porque abrange as relações interpessoais pela interação ou pela necessidade de orientações.</p> | |
| <p>A aprendizagem da leitura vai além de decodificar o texto escrito, ela é fruto das experiências que vamos acumulando. Complementando essa ideia, a autora nos alerta que “o conhecimento da língua não é suficiente para que a leitura se efetive” e quando há todos os elementos necessários para a compreensão do que está se lendo “dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.” Assim, quando o processo da leitura se concretiza, o leitor se torna autônomo e capaz de intervir na sua realidade, de se posicionar diante das demandas sociais e interagir com o mundo que o cerca.</p> | <p>A3: A paginação é importante no fichamento, não esqueça disso. A4: Em que parte do livro encontramos o trecho em destaque?</p> |

No capítulo: “Ampliando a noção de leitura”, a autora Maria Helena destaca que apesar da leitura estar associada à decifração da escrita, a sua aprendizagem está ligada ao processo de formação global do indivíduo, o que o torna apto a manter relações interpessoais, conviver e atuar na sociedade em que vive nas dimensões social, política, econômica e cultural. Partindo desse raciocínio, não basta saber ler e escrever, é preciso ir além para ser considerado um leitor. A autora aborda que muitos educadores ainda não conseguiram superar os modelos aplicados pelos povos antigos para o ensino da leitura e escrita que consistia em decorar os signos linguísticos sem levar em conta a função da leitura e sua importância na vida social.

No texto, a autora explica que após alfabetizada, muitas pessoas usam o aprendizado com “fins eminentemente pragmáticos”, não fazem uso da leitura como forma de lazer, informação e aprendizagem. Ensinar a ler não significa que está formando um leitor eficiente, para isso é preciso que “se inteire do mundo” e “deixe de ler pelos olhos de outrem.” Nessa perspectiva, a prática da leitura é que vai oportunizar ao leitor a autonomia para adentrar na cultura letrada e ter plena participação social. A autora aborda no capítulo que a leitura ainda está muito restrita à escola e aos livros didáticos que nem sempre estimulam o gosto pela leitura. A realidade das escolas também não favorece o incentivo à leitura, as bibliotecas não possuem acervo atualizado com diversas fontes de pesquisa e livros que atendam diferentes públicos, dificultando assim, o processo de formação de leitores competentes.

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem.

Assim, a escola deve ampliar as metodologias de ensino para propiciar aos estudantes momentos

A5: Será? De acordo com Maria Helena Martins, é possível não considerar alguém um leitor?

A6: Será que os modelos utilizados hoje pelos educadores são os mesmos utilizados pelos povos antigos, ou eles têm a mesma orientação epistemológica?

A7: Chamo a sua atenção para o uso dessa expressão “leitor eficiente”, pois é um termo que carrega uma contraposição. Logo, o oposto a leitor eficiente é leitor deficiente ou ineficaz. Baseado nisso, lanço o seguinte questionamento: De acordo com Maria Helena Martins, é possível a formação de leitores deficientes ou ineficazes?

A8: Em que página eu encontro esse trecho do livro? Lembre-se que é um fichamento de opinião...

A9: Que capítulo?

A10: Gostei desse seu comentário sobre a dificuldade da formação do leitor, pela falta de estruturação escolar.

A11: Para a sua reflexão, o termo competente, também, é um termo problemático, pois também é carregado de contraposições. Para se ter um leitor competente, precisa-se de compará-lo ao incompetente. Afinal, por que um leitor é competente?

Um termo legal para se usar na nomeação do perfil de leitores é proficiente. Que não carrega em sua essência nenhum termo pejorativo em sua contraposição.

A discussão sobre a formação de leitores é muito ampla. Se o tema for do interesse, deixarei aqui alguns textos que tratam do tema em questão: BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

A12: Em que parte do texto esse trecho é encontrado?

A13: Para uma melhor progressão textual, você poderia substituir as palavras grifadas,

de leitura num sentido mais **amplo**. Obras de arte, filmes, músicas, gêneros diversos e outras situações em que a compreensão leitora seja explorada são formas de leitura que inserem os leitores no contexto em que eles vivem, **ampliando, assim**, a noção de leitura para além do que está escrito.

tendo em vista que palavras repetidas, podem trazer ao leitor a impressão de ideias repetidas.

A autora traz uma reflexão final do que seria a leitura e ressalta que mesmo sendo uma experiência individual, o que fica evidenciado é que “qualquer tipo de expressão formal ou simbólica, configurada pelas mais diversas linguagens” (pág.32) define a leitura. De acordo com Frank Smith, “os pesquisadores passam a considerar a leitura como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los.” (pág. 32). Dessa forma, saber decodificar sinais não significa saber ler. A leitura só acontecerá de fato se o que está sendo lido for compreendido e fizer sentido para quem está lendo.

Portanto, a leitura vai além do que está escrito, a leitura de mundo, as experiências pessoais, as interações com outros leitores tudo influenciam na relação de quem e do que está sendo lido. E nessa relação leitor e leitura cada um cria a sua forma de interagir com que está escrito ou com o que está nas entrelinhas. Esse aprendizado depende também do incentivo e orientação que é recebido desde o primeiro contato com os livros em casa e na escola. Assim, “a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades e fantasias...” (pág.34). Nesse sentido, além de ensinar a ler e disponibilizar livros para as crianças, os educadores e os pais devem propiciar momentos de interação com diversas formas de leitura, para que a criança entenda que ler vai além do que **o que** está escrito e que usufruir desse bem cultural é uma forma de ser livre.

“os primeiros passos para aprender a ler. Trata-se de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida.” (p.10).

Nesse sentido, aprender a ler é um processo individual e coletivo. É individual na medida em que depende de fatores pessoais para acontecer, em muitos casos guiados pela curiosidade, pelas imagens e pelas letras, o leitor vai se construindo a partir de experiências solitárias. É coletivo porque abrange as relações interpessoais pela interação ou pela necessidade de orientações.

“os pesquisadores passam a considerar a leitura como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los.” (pág. 32).

A14: Prezada Lélia Gonzalez, acredito que deva ter acontecido algum equívoco no momento de produção deste texto, isso porque esta produção se enquadra mais no gênero resumo crítico ou resenha, tendo em vista que você intercala momentos de sumarização do conteúdo da obra, tece comentários valorativos sobre o conteúdo da obra, avalia a obra, bem como o seu conteúdo.

O fichamento de opinião é um pouco mais simples, é constituído por trechos do texto base e comentários valorativos sobre esses trechos elencados, dessa forma que fiz com alguns trechos do seu texto.

De qualquer forma, a sua produção não será perdida. Também trabalharemos com resenha, e será sobre a mesma obra. Sugiro que aproveites esta produção.

Dessa forma, saber decodificar sinais não significa saber ler. A leitura só acontecerá de fato se o que está sendo lido for compreendido e fizer sentido para quem está lendo.

Mas, para a proposta de fichamento de opinião, sugiro a reescrita deste texto. Siga o exemplo aqui destacado. Acredito que tem outros trechos deste texto que serão também aproveitados, pois, por mais de uma vez, você traz trechos do texto base, e tece comentários opinativos sobre o trecho destacado. Não esqueça da paginação após trazer um trecho do texto base.

Desejo a você uma boa produção!

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

O *feedback* A1 pode ser considerado do tipo *textual-iterativo*, uma vez que busca incentivar uma reflexão sobre as lacunas presentes no texto. Além disso, esse *feedback* pode ser considerado *positivo*, pois age no sentido de valorizar a produção e promover um diálogo com a estudante.

Nesse mesmo sentido, percebemos que alguns *feedbacks* foram organizados em formato de pergunta, como demonstrado a seguir. Em A2: “*Em que parte do texto encontra-se esse texto?*” A4: “*Em que parte do livro encontramos o trecho em destaque?*” A5: “*Será? De acordo com Maria Helena Martins, é possível não considerar alguém um leitor?*” A6: “*Será que os modelos utilizados hoje pelos educadores são os mesmos utilizados pelos povos antigos, ou eles têm a mesma orientação epistemológica?*” A8: “*Em que página eu encontro esse trecho do livro? Lembre-se que é um fichamento de opinião...*” A9: “*Que capítulo?*” A11: “[...] *Afinal, por que um leitor é competente?*” E, A12: “*Em que parte do texto esse trecho é encontrado?*”. Notamos que a intenção das perguntas feitas é promover uma reflexão a respeito das necessidades do texto. Essas perguntas promovem a necessidade de uma resposta e, ao tentar respondê-las, a estudante põe-se a refletir sobre os apontamentos feitos.

É importante pontuar, também, que os *feedbacks* apresentados durante todo o decorrer do texto são complementados e justificados pelo último, que evidencia a possibilidade de ter acontecido algum equívoco em relação ao gênero solicitado na proposta de produção, A14

[...] acredito que deva ter acontecido algum equívoco no momento de produção deste texto, isso porque esta produção se enquadra mais no gênero resumo crítico ou resenha, tendo em vista que você intercala momentos de sumarização do conteúdo da obra, tece comentários valorativos sobre o conteúdo da obra, avalia a obra, bem como o seu conteúdo.

Esse *feedback* aponta alguns aspectos que podem justificar o equívoco cometido, mas não menospreza ou diminui a importância do trabalho realizado pela estudante. Por isso, consideramos que o mesmo trata de *feedback corretivo*, pois de acordo com Williams (2005),

tem a intenção de transformar um comportamento indesejado para o contexto no qual o sujeito está inserido.

Além desse apontamento feito, no último feedback, percebemos também um esforço da professora em promover uma orientação a respeito do funcionamento e das características composicionais do gênero *fichamento de opinião*, A14: “[...]O *fichamento de opinião* é um pouco mais simples, é constituído por trechos do texto base e comentários valorativos sobre esses trechos elencados, dessa forma que fiz com alguns trechos do seu texto. [...]”. E, também, na sugestão da reescrita do texto:

[...] De qualquer forma, a sua produção não será perdida. Também trabalharemos com resenha, e será sobre a mesma obra. Sugiro que aproveites esta produção. Mas, para a proposta de fichamento de opinião, sugiro a reescrita deste texto. Siga o exemplo aqui destacado. Acredito que tem outros trechos deste texto que serão também aproveitados, pois, por mais de uma vez, você traz trechos do texto base, e tece comentários opinativos sobre o trecho destacado. Não esqueça da paginação após trazer um trecho do texto base. Desejo a você uma boa produção!

Tais orientações e apontamentos possibilitaram uma troca de turnos entre professora e estudante e isso pode ser percebido através do processo de reescrita do texto, o que será melhor discutido abaixo.

5.5.3 A reescrita a partir do feedback

As trocas de turno tornam-se presentes durante todo o processo de produção, e ao observarmos os *feedbacks*, vemos que há um incentivo na promoção da reescrita. É importante destacar que na reescrita há um esforço da estudante para atender às orientações da professora, o que pode ser observado na figura a seguir.

Figura 25 – Reescrita – Lélia Gonzalez

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|--|--|
| Referência: MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura</i> . 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. | |
| Tema – O que é leitura e a sua contribuição no desenvolvimento global do indivíduo. | |
| <p>O questionamento da autora: “Bastará decifrar palavras para acontecer a leitura?” (pág. 07) deixa clara a dimensão que envolve a leitura no nosso cotidiano, onde imagens, olhares e até situações corriqueiras carecem de uma leitura para ser entendida.</p> <p>“Trata-se pois de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo.” (Pág.10). Nesse sentido, aprender a ler é um processo individual e coletivo. É individual na medida em que depende de fatores pessoais para acontecer, em muitos casos guiado pela curiosidade, pelas imagens e pelas letras, o leitor vai se construindo a partir de experiências solitárias. É coletivo porque abrange as relações interpessoais pela interação ou pela necessidade de orientações.</p> <p>“o conhecimento da língua não é suficiente para que a leitura se efetive” (pág.17). A aprendizagem da leitura vai além de decodificar o texto escrito, ela é fruto das experiências que vamos acumulando.</p> <p>“Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.” (pág.17). Assim, quando o processo da leitura se concretiza, o leitor se torna autônomo e capaz de intervir na sua realidade, de se posicionar diante das demandas sociais e interagir com o mundo que o cerca.</p> <p>“Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores <u>aprender a ler</u> se resume à decoreba de signos linguísticos [...]” (pág.23). Nesse sentido, a leitura transcende o ato mecânico de decifrar palavras, é uma forma do indivíduo se inserir na sociedade e se sentir parte dela. Para que a noção de leitura seja ampliada, é imprescindível que a orientação escolar seja eficaz e ajude o estudante a entender a o papel da leitura na sua promoção individual e social.</p> <p>“[...] a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm sua talvez única oportunidade de contato com os livros, estes passam a ser identificados com os livros didáticos.” (pág.25) A realidade das escolas não favorece o incentivo à leitura, as bibliotecas não possuem acervo atualizado com diversas</p> | |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Ao observar a figura acima referente a um trecho da reescrita, percebemos que a estudante apresentou algumas das alterações solicitadas pelos *feedbacks*; também notamos a inserção da numeração das páginas, de onde os trechos foram retirados (*O questionamento da autora: “Bastará decifrar palavras para acontecer a leitura?” (pág. 07)*). Também foi feita uma alteração na organização dos parágrafos e a reformulação de alguns trechos opinativos (*Nesse sentido, a leitura transcende o ato mecânico de decifrar palavras, é uma forma do indivíduo se inserir na sociedade e se sentir parte dela.*).

É importante destacar que essa atitude da estudante está relacionada à responsividade ativa defendida por Bakhtin (2000), uma vez que a estudante compreendeu e respondeu ativamente ao que lhe fora orientado. Mas, mesmo com esses esforços, a professora ainda identificou a necessidade de encaminhar novas orientações, o que será mais bem discutido a seguir.

5.5.4 Feedbacks da reescrita

Ao analisar a reescrita do *fichamento de opinião*, percebemos que a professora identificou a necessidade de encaminhar novas orientações para auxiliar a estudante no entendimento sobre as características composicionais de gênero. Esses *feedbacks* podem ser observados a seguir.

Figura 26 – Feedbacks da reescrita – Lélia Gonzalez

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|--|--|
| Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. | |
| Tema – O que é leitura e a sua contribuição no desenvolvimento global do indivíduo. | |
| O questionamento da autora: “Bastará decifrar palavras para acontecer a leitura?” (pág. 07) | |
| deixa clara a dimensão que envolve a leitura no nosso cotidiano, onde imagens, olhares e até situações corriqueiras carecem de uma leitura para ser entendida. | <p>[WU1] Comentário: Prezada Lélia Gonzalez, Espero que esteja tudo bem com você e com os seus!</p> <p>Vejo uma grande progressão na sua primeira produção para essa segunda que vos encaminho. Não vejo problemas maiores em seu texto. Deixo para a sua reflexão algumas coisas: A primeira trata-se das características composicionais do fichamento de opinião. Você perceberá que eu alterei algumas coisas na formatação o seu texto. Separei por um espaço em branco a sua opinião do trecho que você ‘fichou’, tendo em vista que antes estava tudo muito próximo ou em apenas um parágrafo. Sugiro também, quando você me devolver, que você altere o Layout da página da configuração que se encontra para: Margens: superior e esquerda 3, e inferior e direita 2.</p> |
| “Trata-se pois de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo.” (Pág.10). | |
| Nesse sentido, aprender a ler é um processo individual e coletivo. É individual na medida em que depende de fatores pessoais para acontecer, em muitos casos guiados pela curiosidade, pelas imagens e pelas letras, o leitor vai se construindo a partir de experiências solitárias. É coletivo porque abrange as relações interpessoais pela interação ou pela necessidade de orientações. | <p>[WU2] Comentário: Sugiro, também, que você substitua o conector “nesse sentido” por outros conectores de mesma natureza. A substituição pode ser feita por: “assim”, “desse forma”, “desse maneira”, e etc.</p> |
| “o conhecimento da língua não é suficiente para que a leitura se efetive” (pág.17)... | |
| A aprendizagem da leitura vai além de decodificar o texto escrito, ela é fruto das experiências que vamos acumulando. | |
| “Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.” (pág.17). | |
| Assim, quando o processo da leitura se concretiza, o leitor se torna autônomo e capaz de intervir na sua realidade, de se posicionar diante das demandas sociais e interagir com o mundo que o cerca. | |
| “Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos [...]” (pág.23). | |
| Nesse sentido, a leitura transcende o ato mecânico de decifrar palavras, é uma forma do indivíduo se inserir na sociedade e se sentir parte dela. Para que a noção de leitura seja ampliada, é imprescindível que a orientação escolar seja eficaz e ajude o estudante a entender a o papel da leitura na sua promoção individual e social. | |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Na tabela, a seguir, transcrevemos, de forma sistematizada, a reescrita do *fichamento de opinião* de **Lélia Gonzalez** e os *feedbacks* elaborados pela professora, com o intuito de facilitar a compreensão do que foi exposto na figura anterior.

Figura 26 – *Feedbacks* da reescrita – **Lélia Gonzalez**

| TEXTO TRANSCRITO | FEEDBACKS TRANSCRITOS |
|--|--|
| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
| Referência: MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura</i> . 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. | |
| Tema – O que é leitura e a sua contribuição no desenvolvimento global do indivíduo. | |
| O questionamento da autora: “Bastará decifrar palavras para acontecer a leitura?” (pág. 07) | <p>A1: Prezada Lélia Gonzalez, Espero que esteja tudo bem com você e com os seus! Vejo uma grande progressão na sua primeira produção para essa segunda que vos encaminho.</p> <p>Não vejo problemas maiores em seu texto. Deixo para a sua reflexão algumas coisas: A primeira trata-se das características composicionais do fichamento de opinião. Você perceberá que eu alterei algumas coisas na formatação o seu texto. Separei por um espaço em branco a sua opinião do trecho que você ‘fichou’, tendo em vista que antes estava tudo muito próximo ou em apenas um parágrafo.</p> <p>Sugiro também, quando você me devolver, que você altere o Layout da página da configuração que se encontra para: Margens; superior e esquerda 3 e inferior e direta 2.</p> |
| deixa clara a dimensão que envolve a leitura no nosso cotidiano, onde imagens, olhares e até situações corriqueiras carecem de uma leitura para ser entendida. | |
| “Trata-se pois de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo.” (Pág.10). | |
| Nesse sentido, aprender a ler é um processo individual e coletivo. É individual na medida em que depende de fatores pessoais para acontecer, em muitos casos guiados pela curiosidade, pelas imagens e pelas letras, o leitor vai se construindo a partir de experiências solitárias. É coletivo porque abrange as relações interpessoais pela interação ou pela necessidade de orientações. | A2: Sugiro, também, que você substitua o conector “nesse sentido” por outros conectores de mesma natureza. A substituição pode ser feita por: “assim”, “dessa forma”, “dessa maneira” e etc. |
| “o conhecimento da língua não é suficiente para que a leitura se efetive” (pág.17) | |
| A aprendizagem da leitura vai além de decodificar o texto escrito, ela é fruto das experiências que vamos acumulando. | |
| “Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.” (pág.17). | |
| Assim, quando o processo da leitura se concretiza, o leitor se torna autônomo e capaz de intervir na sua realidade, de se posicionar diante das demandas sociais e interagir com o mundo que o cerca. | |

“Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos [...]” (pág.23).

Nesse sentido, a leitura transcende o ato mecânico de decifrar palavras, é uma forma do indivíduo se inserir na sociedade e se sentir parte dela. Para que a noção de leitura seja ampliada, é imprescindível que a orientação escolar seja eficaz e ajude o estudante a entender a o papel da leitura na sua promoção individual e social.

“[...] a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm sua talvez única oportunidade de contato com os livros, estes passam a ser identificados com os livros didáticos.”(pág.25)

A realidade das escolas não favorece o incentivo à leitura, as bibliotecas não possuem acervo atualizado com diversas fontes de pesquisa e livros que atendam diferentes públicos, dificultando assim, o processo de formação de leitores críticos, reflexivos e independentes.

“O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem.”(pág. 28)

A escola, nesse sentido, deve ampliar as metodologias de ensino para propiciar aos estudantes momentos de leitura com obras de arte, filmes, músicas, gêneros diversos e outras situações em que a compreensão leitora seja explorada para que aproxime os leitores da realidade em que eles vivem, contextualizando a noção de leitura para além do que está escrito.

“A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades e fantasias...” (pág.34).

Nesse sentido, além de ensinar a ler e disponibilizar livros para as crianças, os educadores e os pais devem propiciar momentos de interação com diversas formas de leitura, para que a criança entenda que ler vai além do que está escrito e que usufruir desse bem cultural é uma forma de ser livre.

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Ao analisar o texto reescrito e os apontamentos feitos pelos *feedbacks*, observamos que a professora fez uso do *feedback positivo* ao comentar: “*Vejo uma grande progressão na sua primeira produção para essa segunda que vos encaminho*” e trouxe algumas reflexões sobre as características composicionais do gênero (*Deixo para a sua reflexão algumas coisas:*

A primeira trata-se das características composicionais do fichamento de opinião.). Também, percebemos que a professora decidiu fazer alterações no texto da estudante por conta própria, o que demonstra um tipo de *feedback resolutivo*, que denomina a ação da “correção” do texto. A professora identifica e resolve a lacuna encontrada (*Você perceberá que eu alterei algumas coisas na formatação o seu texto. Separei por um espaço em branco a sua opinião do trecho que você ‘fichou’, tendo em vista que antes estava tudo muito próximo ou em apenas um parágrafo.*)

O outro *feedback*, elaborado na reescrita do texto, demonstra uma sugestão no sentido da necessidade de substituição dos termos conectivos (*Sugiro, também, que você substitua o conector “nesse sentido” por outros conectores de mesma natureza. A substituição pode ser feita por: “assim”, “dessa forma”, “dessa maneira” e etc.*). É importante destacar que durante todo o processo dessa produção, vários tipos de *feedbacks* fizeram-se presentes e contribuíram para uma reflexão crítica dos aspectos do texto quanto à sua temática, características composicionais, esfera de circulação do gênero, elementos lexicais, entre outros. Todo esse trabalho colaborou para a produção de uma nova versão do texto que pode ser observada a seguir.

5.5.5 Reescrita final

O texto reescrito procurou atender aos apontamentos feitos nos *feedbacks*, demonstrou que a estudante refletiu criticamente a respeito de seu próprio texto, atendeu às orientações dadas e passou a ter conhecimento sobre as características composicionais do gênero *fichamento de opinião*. A reescrita final de **Lélia Gonzalez** pode ser observada a seguir.

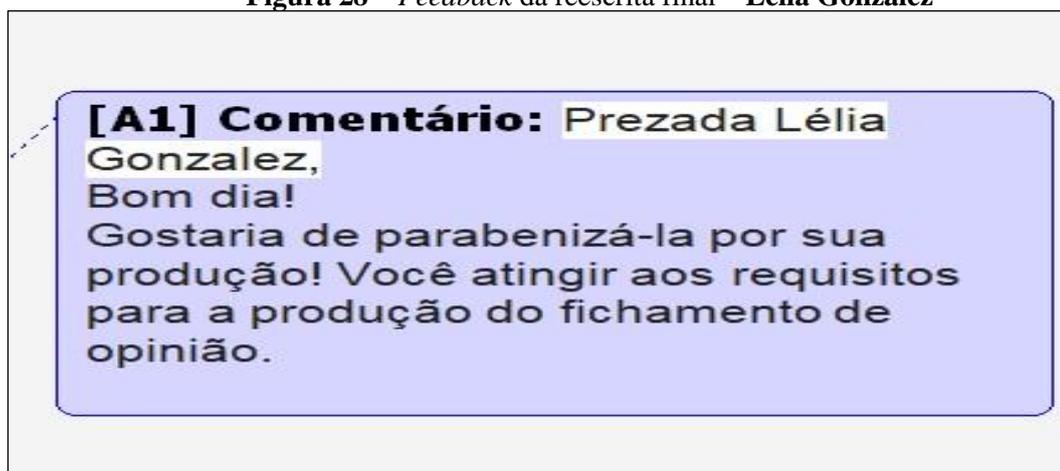
Figura 27 – Reescrita final – Lélia Gonzalez

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|--|--|
| Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. | |
| Tema – O que é leitura e a sua contribuição no desenvolvimento global do indivíduo. | |
| <p>O questionamento da autora: “Bastará decifrar palavras para acontecer a leitura?” (pág. 07)</p> <p>deixa clara a dimensão que envolve a leitura no nosso cotidiano, onde imagens, olhares e até situações corriqueiras carecem de uma leitura para ser entendida.</p> <p>“Trata-se pois de um aprendizado mais natural do que se costumava pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo.” (Pág.10).</p> <p>Dessa forma, aprender a ler é um processo individual e coletivo. É individual na medida em que depende de fatores pessoais para acontecer, em muitos casos guiados pela curiosidade, pelas imagens e pelas letras, o leitor vai se construindo a partir de experiências solitárias. É coletivo porque abrange as relações interpessoais pela interação ou pela necessidade de orientações.</p> <p>“o conhecimento da língua não é suficiente para que a leitura se efetive” (pág.17)...</p> <p>A aprendizagem da leitura vai além de decodificar o texto escrito, ela é fruto das experiências que vamos acumulando.</p> <p>“Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.” (pág.17).</p> <p>Assim, quando o processo da leitura se concretiza, o leitor se torna autônomo e capaz de intervir na sua realidade, de se posicionar diante das demandas sociais e interagir com o mundo que o cerca.</p> <p>“Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos [...]” (pág.23).</p> <p>Dessa maneira, a leitura transcende o ato mecânico de decifrar palavras, é uma forma do indivíduo se inserir na sociedade e se sentir parte dela. Para que a noção de leitura seja ampliada, é imprescindível que a orientação escolar seja eficaz e ajude o estudante a entender a o papel da leitura na sua promoção individual e social.</p> <p>“[...] a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever, e muitos têm sua talvez única oportunidade de contato com os livros, estes passam a ser identificados com os livros didáticos.”(pág.25)</p> | |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Por intermédio da reescrita final, compreendemos que os *feedbacks* elaborados pela professora foram eficazes na promoção e compartilhamento do conhecimento a respeito do gênero trabalhado no curso. Esse trabalho final também foi o motivo da elaboração de um novo *feedback*, que deixa claro os pontos positivos alcançados pela produção de texto da estudante, o mesmo pode ser observado a seguir.

Figura 28 – *Feedback* da reescrita final – **Lélia Gonzalez**



Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Tendo um aspecto positivo, o *feedback* apresentado anteriormente evidencia os avanços e conquistas alcançados e demonstra sua relação com uma perspectiva dialógica, pois faz com que a estudante tome conhecimento de que atingiu os requisitos para a produção do fichamento de opinião e, também, parabeniza a produção.

5.6 Lima Barreto

A última produção de texto analisada pertence a um estudante do 3º período da graduação em Letras que será chamado por nós pelo codinome **Lima Barreto**. De acordo com o relato encaminhado, o estudante teve contato com algumas obras de literatura brasileira para responder atividades em sua fase escolar, e, mesmo demonstrando que teve pouco contato com a leitura, o estudante compreende a importância tanto da leitura quanto da escrita para seu desenvolvimento acadêmico, assim como para o exercício de sua profissão. Em relação ao curso, o estudante disse que estava otimista, pois esperava aprender de maneira significativa um pouco mais sobre a leitura e a escrita da língua portuguesa. O relato pode ser observado a seguir.

Figura 29 – Relato – Lima Barreto

no ensino fundamental e médio a leitura foi mínima, basicamente para responder alguma atividade, lembro que primeiro ano do ensino médio, eu li um livro, que foi o livro VIDA E MORTE SEVERINA, DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO. E no terceiro ano li dois livros somente, Canaã, de GRASSA ARANHA E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO, o que é, como se faz? de MARCOS BAGNO. A importância da leitura e da escrita no meu desenvolvimento acadêmico é cem por cento fundamental, pois sem um desenvolvimento significativo, significa que eu não estou aprendendo e se eu não estou aprendendo, não serei um bom professor. minhas expectativas são bem otimistas, pois acredito que esse projeto vai possibilitar um aprendizado significativo na minha vida acadêmica, possibilitando, assim, uma melhor leitura e uma escrita padrão da língua portuguesa. Minhas primeiras impressões foram boas, no entanto, depois algumas semanas no primeiro período, eu achei que estava no curso errado, pois era como se não soubesse nada, e tudo que eu fazia precisava ser refeito, isso me deixou desmotivado várias vezes, mas, eu tinha em mente que iria melhorar e continuei, porque afinal, era o curso dos meus sonhos, e eu sabia que iria encontrar dificuldades, mas, que não poderia desistir por causa delas. O que eu espero dessa profissão, é que eu possa de alguma contribuir para o crescimento dos meus futuros alunos, ser um profissional e que faça a diferença, tanto dentro da sala de aula, quanto na sociedade em que eu estou inserido.

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Ainda no relato, percebemos que o estudante fala sobre sua experiência inicial com seu curso de graduação. No primeiro período, ele diz que achou que estava no curso errado, pois “sentia como se não soubesse de nada, e tudo que fazia precisava ser refeito”, tal fato desmotivou o estudante, mas, logo isso foi superado por tratar-se do curso de seus sonhos. Por último, o estudante relatou que espera contribuir para o crescimento de seus futuros estudantes e ser um profissional que faça diferença tanto dentro da sala de aula quanto na sociedade.

5.6.1 Escrita do fichamento de opinião – Primeira versão

Em uma primeira análise, percebemos que a primeira versão escrita do texto atendeu satisfatoriamente às características composicionais do gênero, tendo apresentado a referência do texto fichado e destacado o tema abordado, o que pode ser observado a seguir.

Figura 30 – Primeira versão escrita – Lima Barreto

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|---|--|
| Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 9. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. P. 7-21. | |
| Tema – ler além da escrita | |
| <p>“Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, ‘passar os olhos’, como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento. Um discurso, uma conversa, uma língua estrangeira, uma aula expositiva, um quadro, uma peça musical, um livro. Sentimo-nos isolados instauram – desligados. E a tendência natural é ignorá-las como nada tendo a ver a ele, ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens. Se é sonoro, surdos. Quer dizer: não o lemos, não o <u>compreendemos</u>, impossível dar-lhe sentido porque ele diz muito pouco ou nada para nós.” (p. 09-10)</p> <p>Podemos ver aqui um forte traço no que diz respeito em ler somente o que está escrito, pois muitos acreditam que podem ler somente aquilo que está escrito, ou aquilo que se interessa individualmente. Não se atentam a ler assuntos os quais não levam a sonhar acordados, ou que levem a refletirem. Pode-se notar também, que não há um interesse pelas obras de arte no tange em seus “significados”, ou suas “expressões”, ou seja, não leva em consideração a importância desses objetos como relevantes em sua vida cotidiana.</p> <hr/> <p>“Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a <u>penumbra</u> tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso nono. Uma superfície áspera desagregada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se se integram à nossa pele. E o <u>cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta</u> ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.” (p. 11)</p> <p>Aqui <u>pode-se</u> observar que há um conjunto de segmentos a serem aplicados, até se tornar familiarizados com determinado ambiente, da mesma maneira, é a formação leitora, é preciso adequar-se ao ambiente propício para que haja êxodo em se aprender a ler.</p> | |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

O texto produzido por **Lima Barreto** pertence à esfera acadêmica, devido ao objetivo de produção do gênero, que é destacar trechos de uma obra lida e elaborar comentários sobre esses trechos que devem ser citados diretamente. Nesse sentido, entendemos que o texto

atende à proposta de interação estabelecida, e isso pode ser percebido através da seleção lexical, organização das informações e dados apresentados no texto, o que possibilitou uma seleção de informações para estudo e consulta posterior.

Notamos que a referência do fichamento apresenta a identificação do autor, título, editora e ano de publicação, o tema da obra lida também é apresentado, e no corpo do texto, identificamos a presença de citações diretas com a indicação das páginas. E, após cada uma das citações, também há a presença dos comentários pessoais do autor do fichamento que relaciona a discussão com o tema do livro fichado, o que atende às características do gênero *fichamento de opinião*.

Ao analisar as discussões promovidas por **Lima Barreto**, percebemos a necessidade da elaboração dos *feedbacks*, uma vez que foram identificadas algumas lacunas que serão discutidas na próxima seção.

5.6.2 Feedbacks

O texto produzido por **Lima Barreto**, como dito anteriormente, mesmo tendo demonstrado adequação às características composicionais do gênero *fichamento de opinião*, também apresentou algumas lacunas identificadas pela professora que analisou a produção e, a fim de orientar a reescrita do texto, elaborou os *feedbacks* que serão analisados a seguir. O texto e os *feedbacks* podem ser observados na figura a seguir.

Figura 31 – Feedback – Lima Barreto

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|--|--|
| Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura . 9. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. P. 7-21. | |
| Tema – ler além da escrita | |
| <p>“(Com) frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, ‘passar os olhos’, como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento. Um discurso, uma conversa, uma língua estrangeira, uma aula expositiva, um quadro, uma peça musical, um livro. Sentimo-nos isolados instauram – desligados. E a tendência natural é ignorá-las como nada tendo a ver a ele, ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens. Se é sonoro, surdos. Quer dizer: não o lemos, não o compreendemos, impossível dar-lhe sentido porque ele diz muito pouco ou nada para nós.” (p. 09-10)</p> <p>Podemos ver aqui um forte traço no que diz respeito em ler somente o que está escrito, pois muitos acreditam que podem ler somente aquilo que está escrito, ou aquilo que se interessa individualmente. Não se atentam a ler assuntos os quais não levam a sonhar acordados, ou que levem a refletirem. Pode-se notar também, que não há um interesse pelas obras de arte no tange em seus “significados”, ou suas “expressões”, ou seja, não leva em consideração a importância desses objetos como relevantes em sua vida cotidiana.)</p> <p>“Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso nono. Uma superfície áspera desagregada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.” (p. 11)</p> <p>Aqui pode-se observar que há um conjunto de segmentos a serem aplicados, até se tornar familiarizados com determinado ambiente, da mesma maneira, é a formação leitora, é preciso adequar-se ao ambiente propício para que haja êxodo em se aprender a ler.</p> | <p>[A1] Comentário: Considerando que o fichamento é importante na organização e otimização do nosso tempo em relação à produção, a inclusão da referência da obra fichada é fundamental, pois ela possibilitará que você não precise voltar ao texto fonte. Por isso, acrescente abaixo como a referência deve ser feita, seguindo as normas da ABNT 6023.</p> <p>MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura?</i> São Paulo. Brasiliense, 1988.</p> <p>[A2] Comentário: Para referir à página, o “p” é minúsculo.</p> <p>[A3] Comentário: Tomei a liberdade de formatar seu texto conforme a ABNT 14724, que padroniza os trabalhos acadêmicos. Seu texto estava em espaçamento simples, não justificado.</p> <p>[A4] Comentário: No QUE tange...</p> <p>[A5] Comentário: Lima Barreto, poderia se posicionar mais. Lembre-se que é um fichamento de opinião. Utilize elementos que deixe claro seu posicionamento.</p> <p>[A6] Comentário: Sugiro que reveja o início e término dos períodos no parágrafo. Reveja critérios de pontuação.</p> <p>[A7] Comentário: Não haja...</p> |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

No *feedback* A1, percebemos que a professora indicou a importância de apresentar a referência do texto-fonte conforme as normas da ABNT 6023; no A2, esclareceu que para se referir à página é necessário usar “p” minúsculo ao invés de maiúsculo; no A3, declara que tomou a liberdade de formatar o texto do estudante conforme a ABNT 14724 que padroniza os trabalhos acadêmicos. Além disso, em A4 e A7, a professora faz uma espécie de sugestão para substituição de alguns termos, a fim de evitar repetições no texto; em A5, destaca a necessidade de mais posicionamento do estudante, já que o texto é um *fichamento de opinião*; nesse caso, solicita que o estudante deixe claro seu posicionamento. Em A6, sugere que o estudante reveja o início e o término dos períodos nos parágrafos e solicita revisão nos critérios de pontuação.

Ao verificarmos o papel desempenhado pelos *feedbacks* acima, o classificamos como indicativo, uma vez que a professora detecta e indica, mas não justifica os motivos pelos quais

as lacunas precisam ser resolvidas. Esse tipo de *feedback* demonstra relação com a concepção monológica de linguagem, pois limita o diálogo. Nesse mesmo sentido, observamos que o *feedback* A3 assume que a professora tomou a liberdade de fazer alterações no texto do estudante por conta própria, o que o classifica como *feedback* resolutivo, já que a professora “corrige” o texto do estudante, limitando o diálogo e, de certo modo, deixando impositivas as orientações, o que pode dificultar que o estudante encontre as soluções de seu texto.

É importante destacar que os *feedbacks* elencados acima não foram os únicos elaborados pela professora, uma vez que ao término do texto, outros comentários e orientações foram disponibilizados, conforme se observa no quadro a seguir.

Figura 32 – Feedback 2 – Lima Barreto

Quanto à produção do seu fichamento pontuamos os seguintes aspectos que precisam ser melhorados:

- ✓ **Observe que o seu texto deve discorrer e argumentar sobre as citações elencadas e não o contrário. Veja como as citações estão ultrapassando a extensão do texto que você produziu.**
- ✓ **Você não se posicionou efetivamente perante o texto que você produziu. Você seguiu a ideia da autora. É justamente por intermédio desse posicionamento (sua opinião) que o gênero aqui trabalhado é caracterizado;**
- ✓ **Observe que pela extensão do texto fonte (p. 07 a 35) você focou apenas em três páginas nas citações e “comentários”; conseqüentemente em um fichamento dessa natureza futuramente você terá dificuldade em compreender a totalidade de informações que o texto original carrega;**
- ✓ **Essa supressão de partes essenciais do texto fonte é extremamente prejudicial para a confecção de qualquer tipo de fichamento, pois dá a entender que não há nada de significativo entre as páginas 12 e 35 do livro.**
- ✓ **Sugerimos que promova uma nova leitura do material disponibilizado, sublinhe os trechos de acordo com o seu critério discricionário e amplie as discussões no seu fichamento.**

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

As orientações observadas no quadro acima orientam o estudante a observar a necessidade de discorrer e argumentar sobre as citações elencadas; chamam a atenção para a extensão das citações em relação aos comentários do estudante; destacam que o estudante não se posicionou efetivamente perante o texto, tendo seguido a ideia da autora; justificam que a

opinião do estudante é importante para a caracterização do gênero trabalhado. Além disso, chama a atenção para o fato de que o estudante focou sua produção em apenas três páginas da obra lida, justificou que isso pode dificultar a compreensão posterior do texto e finaliza, sugerindo que o estudante promova uma nova leitura do material, sublinhe os trechos de acordo com seus critérios e amplie as discussões no seu fichamento. A produção de texto e os *feedbacks* comentados acima foram transcritos de modo sistematizado com o intuito de facilitar a leitura e estão disponibilizados no quadro abaixo.

Quadro 8 – Primeira versão escrita e *feedbacks* – Lima Barreto

| TEXTO TRANSCRITO | FEEDBACKS TRANSCRITOS |
|---|--|
| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
| <p>Referência: MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 9. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. P. 7-21.</p> | <p>A1: Considerando que o fichamento é importante na organização e otimização do nosso tempo em relação à produção, a inclusão da referência da obra fichada é fundamental, pois ela possibilitará que você não necessite voltar ao texto fonte. Por isso, acrescente abaixo como a referência deve ser feita, seguindo as normas da ABNT 6023.</p> <p>MARTINS, Maria Helena. <i>O que é leitura?</i> São Paulo. Brasiliense, 1988.</p> <p>A2: Para referir à página, o “p” é minúsculo.</p> |
| Tema – ler além da escrita | |
| <p>“Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, ‘passar os olhos’, como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento. Um discurso, uma conversa, uma língua estrangeira, uma aula expositiva, um quadro, uma peça musical, um livro. Sentimo-nos isolados instauram – desligados. E a tendência natural é ignorá-las como nada tendo a ver a ele, ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens. Se é sonoro, surdos. Quer dizer: não o lemos, não o compreendemos, impossível dar-lhe sentido porque ele diz muito pouco ou nada para nós.” (p. 09-10)</p> | <p>A3: Tomei a liberdade de formatar seu texto conforme a ABNT 14724, que padroniza os trabalhos acadêmicos. Seu texto estava em espaçamento simples, não justificado.</p> |
| <p>Podemos ver aqui um forte traço no que diz respeito em ler somente o que está escrito, pois muitos acreditam que podem ler somente aquilo que está escrito, ou aquilo que se interessa individualmente. Não se atentam a ler assuntos os quais não levam a sonhar acordados, ou que levem a refletirem. Pode-se notar também, que não há um interesse pelas obras de arte no tange em seus “significados”, ou suas “expressões”, ou seja, não leva em consideração a importância desses objetos como relevantes em sua vida cotidiana.</p> | <p>A4: No QUE tange...</p> <p>A5: Lima Barreto, poderia se posicionar mais. Lembre-se que é um fichamento de opinião. Utilize elementos que deixe claro seu posicionamento.</p> |
| <p>“Desde os nossos primeiros contatos com o mundo,</p> | |

percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso nono. Uma superfície áspera desagregada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.” (p. 11)

Aqui **pode-se** observar que há um conjunto de segmentos a serem aplicados, até se tornar familiarizados com determinado ambiente, da mesma maneira, é a formação leitora, é preciso adequar-se ao ambiente propício para que **haja** êxodo em se aprender a ler.

A6: Sugiro que reveja o início e término dos períodos no parágrafo.

Reveja critérios de pontuação.

A7: Não haja...

Quanto à produção do seu fichamento pontuamos os seguintes aspectos que precisam ser melhorados:

- ✓ A8: Observe que o seu texto deve discorrer e argumentar sobre as citações elencadas e não o contrário. Veja como as citações estão ultrapassando a extensão do texto que você produziu.
 - ✓ A9: Você não se posicionou efetivamente perante o texto que você produziu. Você seguiu a ideia da autora. É justamente por intermédio desse posicionamento (sua opinião) que o gênero aqui trabalhado é caracterizado;
 - ✓ A10: Observe que pela extensão do texto fonte (p. 07 a 35) você focou apenas em três páginas nas citações e “comentários”; conseqüentemente em um fichamento dessa natureza futuramente você terá dificuldade em compreender a totalidade de informações que o texto original carrega;
 - ✓ A11: Essa supressão de partes essenciais do texto fonte é extremamente prejudicial para a confecção de qualquer tipo de fichamento, pois dá a entender que não há nada de significativo entre as páginas 12 e 35 do livro.
 - ✓ A12: Sugerimos que promova uma nova leitura do material disponibilizado, sublinhe os trechos que, de acordo com o seu critério discricionário, e amplie as discussões
-

no seu fichamento.

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Os *feedbacks* compreendidos entre A8 e A12, já comentados acima, apresentam uma perspectiva mais interativa, pois demonstram cuidado em justificar as orientações dadas, como também se valem do uso do modalizador em (*Sugerimos que promova uma nova leitura[...]*), o que demonstra preocupação em estabelecer um diálogo com o estudante no sentido de fazê-lo perceber que as decisões sobre as mudanças na produção são dele, enquanto autor.

Em consonância a isso, esse retorno dado ao texto do estudante mobilizou o processo de reescrita e demonstrou a troca de turnos na interlocução entre professora e estudante, o que será discutido na seção seguinte.

5.6.3 A reescrita a partir do feedback

A reescrita do texto faz parte do processo de interlocução entre professora e estudante, e surgiu como resultado de uma reflexão crítica mobilizada pelos *feedbacks* dados à primeira versão escrita do fichamento de opinião do estudante. Na figura apresentada a seguir, observamos a reescrita do texto que apresenta algumas alterações feitas pelo estudante.

Figura 33 – Reescrita (trecho) – Lima Barreto

FICHAMENTO DE OPINIÃO

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo. Brasiliense, 1988.

A escritora Maria Helena Martins através do seu livro “*o que é leitura?*” revela aos seus leitores que, ler vai além do que está escrito, ou seja, pode-se ler o mundo ao seu redor mesmo quando não há escrita. Segundo a autora, a leitura não se restringe apenas a ler livros, jornais, revistas entre outros, do mesmo gênero.

“Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará porém decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicariamos as expressões do uso corrente ‘fazer a leitura’ de um gesto, de uma situação; ‘ler olhar de alguém’; ‘ler o tempo’, ‘ler o espaço’, indicando que ler vai além da escrita? Se alguém na rua dá um encontrão, minha reação pode ter um mero desagrado, diante de uma batida casual, ou de franca defesa, diante de um empurrão proposital. Minha resposta a esse incidente revela meu modo de lê-lo. Outra coisa: às vezes passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado; limitamo-los à sua função decorativa ou utilitária. Um dia, por motivos os mais diversos, nos encontramos diante de um deles como se fosse algo totalmente novo. O formato, a cor, a figura que representa, seu conteúdo passam a ter sentido, melhor, a fazer sentido para nos.” (p. 8-9)

Acredito que essa visão acerca da leitura é algo que realmente está bem colocado, no sentido de que na maioria das vezes não atentamos as outras diversas formas de leitura, pois remete muito a ideia de que ler está ligado ao texto, ao livro, entre outros exemplos mencionados no parágrafo fichado.

“Os estudos da linguagem vêm revelando, cada vez com o maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam.”

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Na reescrita, percebemos um esforço do estudante para fazer algumas alterações que podem ser observadas quando ele coloca o “p” minúsculo ao indicar o número da página (p.8-9), ao refazer seus comentários (*Acredito que essa visão acerca da leitura é algo que realmente está bem colocado, no sentido de que na maioria das vezes não atentamos as outras diversas formas de leitura, pois remete muito a ideia de que ler está ligado ao texto, ao livro, entre outros exemplos mencionados no parágrafo fichado.*), e ao ampliar a discussão para outras páginas do texto lido (p. 16-17).

As mudanças feitas demonstram o esforço do estudante na tentativa de resolver as lacunas apontadas pelos *feedbacks* encaminhados anteriormente, mas a professora que analisou a produção percebeu que a reescrita ainda apresentou algumas lacunas, que foram identificadas e apontadas por novos *feedbacks*, o que será discutido na próxima seção.

5.6.4 Feedbacks da reescrita

Ao analisar a reescrita do *fichamento de opinião*, averiguamos que a professora identificou a necessidade de encaminhar novas orientações para auxiliar o estudante no entendimento sobre as características composicionais do referido gênero, e esses *feedbacks* podem ser observados a seguir.

Figura 34 – Feedback da reescrita (trecho) – Lima Barreto

| FICHAMENTO DE OPINIÃO | |
|--|---|
| <p>MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo. Brasiliense, [1988].</p> <p>[A] escritora Maria Helena Martins através do seu livro "o que é leitura?" revela aos seus leitores que, ler vai além do que está escrito, ou seja, pode-se ler o mundo ao seu redor mesmo quando não há escrita. Segundo a autora, a leitura não se restringe apenas a ler livros, jornais, revistas entre outros, do mesmo gênero.</p> <p>["Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará, porém, decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões do uso corrente 'fazer a leitura' de um gesto, de uma situação; 'ler olhar de alguém'; 'ler o tempo', 'ler o espaço', indicando que ler vai além da escrita? Se alguém na rua dá um encontrão, minha reação pode ter um mero desagrado, diante de uma batida casual, ou de franca defesa, diante de um empurrão proposital. Minha resposta a esse incidente revela meu modo de lê-lo. Outra coisa: às vezes passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado; limitamo-los à sua função decorativa ou utilitária. Um dia, por motivos os mais diversos, nos encontramos diante de um deles como se fosse algo totalmente novo. O formato, a cor, a figura que representa, seu conteúdo passam a ter sentido, melhor, a fazer sentido para nos." (p. 8-9)]</p> <p>Acredito que essa visão acerca da leitura é algo que realmente está bem colocado, no sentido de que na maioria das vezes não atentamos as outras diversas formas de leitura, pois remete muito à ideia de que ler está ligado ao texto, ao livro, entre outros exemplos mencionados no parágrafo fichado.</p> <p>.....</p> <p>"Os estudos da linguagem vêm revelando, cada vez com o maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam."</p> | <p>[A1] Comentário: Observe que na primeira versão você colocou o seu texto dentro de um template disponibilizado. Busque novamente o template para colocar e adequar o seu texto conforme as normas do fichamento. Na estrutura tem o tema a ser preenchido. Aqui você não elencou o tema.</p> <p>[A2] Comentário: O título da obra deve aparecer em negrito.</p> <p>[A3] Comentário:</p> <p>[A4] Comentário: No fichamento não há recuo de parágrafo.</p> <p>[A5] Comentário: Por se tratar de um fichamento de comentário, precisamos ver o seu posicionamento em relação ao texto e não os posicionamentos da autora.</p> <p>[A6] Comentário: Idem comentário anterior.</p> <p>[A7] Comentário: Observe que o destaque gráfico "NEGRITO" deve ser relacionado às citações, ao passo que os seus comentários não haverá nenhum destaque gráfico. Reveja esse aspecto no texto por completo.</p> <p>[A8] Comentário: Use o acento indicador de crase.</p> <p>[A9] Comentário: Observe a concordância... "a ideia está ligada"</p> <p>[A10] Comentário: Mencionados "na citação"</p> |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

No quadro a seguir, transcrevemos, de forma sistematizada, a reescrita do *fichamento de opinião* de **Lima Barreto** e os *feedbacks* elaborados pela professora, com o intuito de facilitar a compreensão do que foi exposto na figura acima.

Quadro 9 – Segunda versão escrita e *feedbacks* – **Lima Barreto**

| TEXTO TRANSCRITO | FEEDBACKS TRANSCRITOS |
|--|---|
| FICHAMENTO DE OPINIÃO | A1: Observe que na primeira versão você colocou o seu texto dentro de um template disponibilizado. Busque novamente o template para colocar e adequar o seu texto conforme as normas do fichamento. Na estrutura tem o tema a ser preenchido. Aqui você não elencou o tema. |
| MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo. Brasiliense, 1988. | A2: O título da obra deve aparecer em negrito. |
| A escritora Maria Helena Martins através do seu livro “ <i>o que é leitura?</i> ” revela aos seus leitores que, ler vai além do que está escrito, ou seja, pode-se ler o mundo ao seu redor mesmo quando não há escrita. Segundo a autora , a leitura não se restringe apenas a ler livros, jornais, revistas entre outros, do mesmo gênero. | A3: No fichamento não há recuo de parágrafo. A4: Por se tratar de um fichamento de comentário, precisamos ver o seu posicionamento em relação ao texto e não os posicionamentos da autora. A5: Idem comentário anterior. |
| “Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará porém decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicariamos as expressões do uso corrente ‘fazer a leitura’ de um gesto, de uma situação; ‘ler olhar de alguém’; ‘ler o tempo’, ‘ler o espaço’, indicando que ler vai além da escrita? Se alguém na rua dá um encontrão, minha reação pode ter um mero desagrado, diante de uma batida casual, ou de franca defesa, diante de um empurrão proposital. Minha resposta a esse incidente revela meu modo de lê-lo. Outra coisa: às vezes passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado; limitamo-los à sua função decorativa ou utilitária. Um dia, por motivos os mais diversos, nos encontramos diante de um deles como se fosse algo totalmente novo. O formato, a cor, a figura que representa, seu conteúdo passam a ter sentido, melhor, a fazer sentido para nos.” (p. 8-9) | A6: Observe que o destaque gráfico “NEGRITO” deve ser relacionado às citações, ao passo que os seus comentários não haverá nenhum destaque gráfico. Reveja esse aspecto no texto por completo. |
| Acredito que essa visão acerca da leitura é algo que realmente está bem colocado, no sentido de que na maioria das vezes não atentamos as outras diversas formas de leitura, pois remete muito a ideia de que ler está ligado ao texto, ao livro, entre outros exemplos mencionados no parágrafo fichado . | A7: Use o acento indicador de crase. A8: Observe a concordância... “a ideia está ligadA” A9: Mencionados “na citação” |
| “Os estudos da linguagem vêm revelando, cada vez com o maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão | |

do que auxiliam.”

“Também as investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida.” (p. 12).

Nesse aspecto, eu estou de acordo com a autora, pois acredito que há outras formas de se aprender a leitura e não apenas o conhecimento da língua que conta. Pois como já visto anteriormente, há várias maneiras de se ler o mundo.

“Aí temos duas sínteses literárias do processo de aprendizagem da leitura; uma altamente ficcional, outra autobiográfica. Ambas evidenciam a curiosidade se transformando em necessidade e esforço para alimentar o imaginário, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lê e como lê. Embora os exemplos se refiram ao texto escrito, tanto Borroughs quanto Sartre indicam que o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante.” (p. 16-17)

Os dois exemplos são bem avaliados, **por que** relata um esforço para entender as figuras e as letras e reafirma os pontos anteriores no que diz respeito **as** formas de leituras, **acredito que** parece um tanto “fantasioso” dizer que o homem “macaco” tenha conseguido ler, mas seguindo a linha de raciocínio da autora, o personagem conseguiu mesmo sem nunca ter ido a escola, pois conseguiu ver a diferença entre as letras e as figuras, que segundo a escritora é uma forma de leitura. **Acredito que** a leitura é um processo, tanto a escola quanto os professores são fundamentais neste processo. Assim, acredito que, a leitura se dá por uma interação social e o exemplo do Tarzan é apenas uma ficção.

Enquanto que o Sartre conseguiu aprender a ler sozinho. Friso aqui um exemplo bem comum, acredito que, seria o de jovens que se esforçam para ingressar na universidade, por imaginar que com uma formação eles mudarão de vida, sendo assim, assemelha-se à necessidade de melhora de vida e adequação ao meio acadêmico, social e cultural. Sendo mais uma necessidade, no entanto quando finalizado um curso superior por exemplo, esse indivíduo conseguiu ter um domínio maior, não só da leitura e escrita, mas uma pluralidade no sentido de olhar os **div**

A10: Reveja a regra do “por que”

A11: Use o acento indicador de crase.

A12: Evite a repetição da mesma expressão “acredito que”. Substitua por: no meu entender, na minha visão, conforme o meu ponto de vista etc.

A13: Observe que aqui falta coesão textual. Não deixe frases soltas sem dar a devida continuidade de ideias.

A14: Faltou parte do texto para concluir o parágrafo.

A15: PARABÉNS, Lima Barreto! VOCÊ ESTÁ NO CAMINHO CERTO.

Você foi capaz de compreender a proposta

de avaliação traçada na sua primeira produção e tentar, na medida do possível, sanar os desvios apontados no ato da correção.

Compare você mesmo! Veja a melhora significativa que você teve nesse texto em relação à primeira produção.

Está faltando muito pouco para o seu texto estar adequado conforme as produções acadêmicas.

Reveja os pontos aqui elencados e produza a versão final para que o seu texto esteja em conformidade com as características composicionais do gênero Fichamento.

ESTAMOS SATISFEITOS POR SEU SIGNIFICATIVO CRESCIMENTO!

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Ao analisar o texto reescrito e os apontamentos feitos pelos *feedbacks*, observamos que a professora chama atenção do estudante para o uso do *template* e a apresentação do tema em A1 (*Observe que na primeira versão você colocou o seu texto dentro de um template disponibilizado. Busque novamente o template para colocar e adequar o seu texto conforme as normas do fichamento. Na estrutura tem o tema a ser preenchido. Aqui você não elencou o tema.*). Para o título da obra referenciada em A2: *O título da obra deve aparecer em negrito.* Para o recuo do parágrafo em A3: *No fichamento não há recuo de parágrafo.*) e A5 (*Idem comentário anterior.* Já para o destaque negrito em A6: *Observe que o destaque gráfico “NEGRITO” deve ser relacionado às citações, ao passo que os seus comentários não haverá nenhum destaque gráfico. Reveja esse aspecto no texto por completo. Quanto ao* indicador de crase em A7 (*Use o acento indicador de crase.*). Já para a concordância em A8: *Observe a concordância... “a ideia está ligada”*, além desses, os *feedbacks* compreendidos entre A9 e A14 também apresentam a indicação de lacunas a serem resolvidas.

Os *feedbacks* elencados acima apresentam uma característica mais indicativa que, como já dito em algumas das análises anteriores, persiste em fazer a indicação das lacunas a serem resolvidas e acabam por não trazerem explicações que justifiquem a necessidade dos ajustes. Esse tipo de *feedback* pode promover a reescrita do texto, mas também pode dificultar o entendimento do estudante no seu reconhecimento enquanto autor do texto, uma vez que os enunciados dos *feedbacks* fazem uso de verbos no modo imperativo, o que pode evidenciar que o estudante precisa “obedecer” a ordem dada e não tem a opção de tomar outras decisões sobre seu próprio texto.

O outro *feedback* elaborado na reescrita do texto demonstra um caráter positivo no sentido de evidenciar os esforços feitos pelo estudante na tentativa de realizar os ajustes das lacunas pontuadas anteriormente. Em A15:

PARABÉNS, Lima Barreto! VOCÊ ESTÁ NO CAMINHO CERTO. Você foi capaz de compreender a proposta de avaliação traçada na sua primeira produção e tentar, na medida do possível, sanar os desvios apontados no ato da correção. Compare você mesmo! Veja a melhora significativa que você teve nesse texto em relação à primeira produção. Está faltando muito pouco para o seu texto estar adequado conforme as produções acadêmicas. Reveja os pontos aqui elencados e produza a versão final para que o seu texto esteja em conformidade com as características composicionais do gênero Fichamento. ESTAMOS SATISFEITOS POR SEU SIGNIFICATIVO CRESCIMENTO!

Observamos que a professora faz uso do vocativo, parabeniza a produção, evidencia as melhoras observadas e procura incentivar o estudante para uma nova reescrita. Esse tipo de *feedback* é muito importante pois valoriza o trabalho já realizado pelo estudante e promove o processo de reescrita.

Além disso, observamos que durante todo o processo dessa produção, os tipos de *feedbacks* mobilizados, contribuíram para uma reflexão crítica do estudante a respeito dos aspectos do texto quanto à sua temática, características composicionais, elementos lexicais, entre outros. Todo esse trabalho colaborou para a produção de uma nova versão do texto que pode ser observada a seguir.

5.6.5 A reescrita da reescrita

O texto reescrito procurou atender aos apontamentos feitos nos *feedbacks*, demonstrou que o estudante refletiu criticamente a respeito de seu próprio texto, atendeu às orientações dadas e passou a ter conhecimento sobre as características composicionais do gênero *fichamento de opinião*. A reescrita final de **Lima Barreto** pode ser observada a seguir.

Figura 35 – Escrita final – Lima Barreto

| FICHAMENTO DE OPINIÃO |
|--|
| MARTINS, Maria Helena. <i>O que é Leitura</i>. São Paulo: Brasiliense, 19º ed. 2012 |
| Tema – A leitura para além do texto |
| <p>“Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará, porém, decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões do uso corrente ‘fazer a leitura’ de um gesto, de uma situação; ‘ler o olhar de alguém’; ‘ler o tempo’, ‘ler o espaço’, indicando que ler vai além da escrita? Se alguém na rua dá um encontrão, minha reação pode ter um mero desagrado, diante de uma batida casual, ou de franca defesa, diante de um empurrão proposital. Minha resposta a esse incidente revela meu modo de lê-lo. Outra coisa: às vezes passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado; limitamo-los à sua função decorativa ou utilitária. Um dia, por motivos os mais diversos, nos encontramos diante de um deles como se fosse algo totalmente novo. O formato, a cor, a figura que representa, seu conteúdo passam a ter sentido, melhor, a fazer sentido para nos.” (p. 8-9)</p> <p>Acredito que essa visão acerca da leitura é algo que realmente está bem colocado, no sentido de que na maioria das vezes não atentamos as outras diversas formas de leitura, pois remete muito à ideia está ligada ao texto, ao livro, entre outros exemplos mencionados na citação.</p> <hr/> <p>“Os estudos da linguagem vêm revelando, cada vez com o maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam.”</p> <p>“Também as investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida.” (p. 12).</p> <p>Nesse aspecto, eu estou de acordo com a autora, pois acredito que há outras formas de se aprender a leitura e não apenas o conhecimento da língua que conta. Pois como já visto anteriormente, há várias maneiras de se ler o mundo.</p> |

Fonte: Banco de dados do curso de extensão.

Através da reescrita final, exposta anteriormente, percebemos que os *feedbacks* elaborados pela professora foram eficazes na promoção e transmissão do conhecimento a respeito do gênero trabalhado. Observamos também que ao reescrever seu texto, o estudante procurou atender às orientações dadas pelos *feedbacks* da professora, através do *template* que foi usado, do título do texto lido que foi destacado em negrito, do recuo do parágrafo que foi resolvido e do tema que foi reinserido, conforme a primeira versão escrita do texto. Ademais, percebemos que o estudante se preocupa em evidenciar seu ponto de vista nos comentários feitos.

As análises feitas acima evidenciam que os *feedbacks* são de suma importância na promoção do diálogo entre professoras e estudantes no processo de ensino-aprendizagem da escrita de textos.

Neste capítulo, analisamos os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa aplicados durante o Curso de Extensão. Em seguida, apresentamos as considerações finais com vistas a responder às questões norteadoras deste estudo com a intenção de evidenciar como o uso dos *feedbacks* podem contribuir para a formação do sujeito autor de seu próprio processo de escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de responder às perguntas que guiaram esta investigação sobre os *feedbacks* como possibilitadores de uma reescrita responsiva, apresentamos as considerações finais. As análises produzidas neste trabalho dialogam com os aportes teóricos de nossa pesquisa e serviram como sustentação para nosso estudo.

Visto que no capítulo anterior já foi realizada uma exposição aprofundada dos dados e a fim de evitar repetições, buscamos responder aos questionamentos de uma maneira mais reflexiva. Assim, as respostas se baseiam nos textos escritos e reescritos pelos estudantes e, principalmente nos *feedbacks* elaborados pelas professoras do curso de extensão.

Antes de responder aos questionamentos, vale destacar que é por meio da teoria mobilizada e de todos os participantes da pesquisa que chegamos às reflexões acerca da contribuição dos *feedbacks* para o desenvolvimento do sujeito enquanto autor de seu próprio texto e como isso pode contribuir para uma reescrita responsiva.

A presente pesquisa nos possibilitou uma reflexão no sentido da ressignificação de nossa prática. Com isso, percebemos a necessidade de nos aproximar cada vez mais de uma perspectiva dialógica e interativa, visto que em qualquer uma das esferas educacionais é preciso olhar para o ensino de modo a garantir a legitimação da voz dos estudantes.

Nesse sentido, é de suma importância considerar os estudantes a partir de suas experiências sociais, além de considerar que eles são provenientes de determinado contexto social e já possuem experiências anteriores que devem ser o ponto de partida para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

A respeito do primeiro questionamento acerca dos elementos linguísticos mobilizados pelos *feedbacks*, pergunto: quais elementos linguístico-discursivos são mobilizados pelas professoras na produção de um *feedback* dialógico? Esse questionamento foi essencial para compreender os critérios de revisão textual utilizados pelas professoras que revisaram as produções dos estudantes e orientaram a reescrita dos textos, a concepção de linguagem que orientou a elaboração dos *feedbacks* das professoras e a relevância dos elementos linguístico-discursivos mobilizados para a construção de um *feedback* dialógico.

Os elementos linguísticos mobilizados variaram de acordo com o texto produzido e com as escolhas de cada professora que fez a revisão. Em alguns momentos, percebemos uma tendência mais aproximada da concepção monológica de linguagem, o que demonstra a

necessidade de ampliar a discussão a respeito da concepção dialógica de linguagem tanto na esfera acadêmica quanto nas outras esferas educacionais.

Ainda é evidente, nas práticas docentes, o conceito de uma educação autoritária (Freire, 1997), na qual a professora se posiciona de modo a dar orientações que se assemelham com a emissão de ordens, e o estudante, como consequência, acaba agindo de maneira passiva no cumprimento desse ordenamento.

Voltados à essa tendência, percebemos em alguns dos *feedbacks* dos estudantes **Mário Quintana** e **Lima Barreto**, a ausência de modalizadores que demonstrassem sugestão e a ausência de explicações que justificassem a indicação de alterações no texto (*Reveja critérios de pontuação*). Alguns *feedbacks* demonstraram um posicionamento resolutivo, porque a professora assume que fez alterações no texto do estudante (*Tomei a liberdade de formatar seu texto conforme a ABNT 14724, que padroniza os trabalhos acadêmicos.*) É fato que um trabalho desenvolvido nessa perspectiva contribui com a limitação do estudante no que diz respeito à liberdade de tomadas de decisões e reflexões críticas no momento da escrita e reescrita de seus textos.

Em contrapartida, também observamos *feedbacks* com a presença de elementos discursivos (*Sugiro atenção a falta de alguns elementos como: pontuação e acentuação que são muito importantes para que haja uma progressão textual*), (*Excelente ideia, Cecília Meireles*) que corroboram a perspectiva dialógica de linguagem, o que é fundamental para a formação de escritores autônomos, conforme Volóchinov (2018) sobre o diálogo que pode ser compreendido como qualquer comunicação discursiva que se orienta para discursos verbais anteriores, tendo sobre eles a autonomia para responder, refutar, confirmar algo, antecipar respostas e críticas, buscar apoio e assim por diante.

A perspectiva dialógica de linguagem atribui para as práticas de escrita um caráter sociocultural que relaciona a realidade do estudante com a sua produção e a professora desempenha um papel fundamental nesse processo, podendo assim, promover a reescrita. Em vários *feedbacks*, observamos a presença de elementos linguístico-discursivos mobilizados, (*Excelente ideia, Cecília Meireles. A leitura nos permite uma melhor compreensão da realidade na qual vivemos e interagimos e, ainda, possibilita infinitas novas ideias e construção de conhecimento*), no sentido de promover orientações dialógicas para a reflexão crítica dos estudantes.

Voltados à perspectiva dialógica de linguagem, percebemos nos *feedbacks* de **Cecília Meireles**, **Cora Coralina** e **Lélia Gonzalez** a presença de modalizadores, (*Cora Coralina*

aqui é seu comentário, logo, sugiro focar na sua inferência), demonstrando uma orientação mais sugestiva, explicações (*sugiro a você modalizar, uma vez que a escrita acadêmica deve ser formal e científica e, este termo “boato” não combina com a escrita na Universidade*) que justificavam a indicação de alterações no texto escrito pelos estudantes, o uso do vocativo (*Prezada Lélia Gonzalez, Espero que esteja tudo bem com você e com os seus!*) também se fez presente em vários *feedbacks*. Isso demonstra uma consciência crítica na atitude das professoras que pode contribuir com a interação entre o autor, o texto e a professora.

Após os apontamentos acima, partimos para a segunda e última pergunta de nossa pesquisa. Como os *feedbacks* contribuem para uma reescrita responsiva e crítica? Os *feedbacks* usados como método de interação entre professoras e estudantes diante da produção escrita de texto do gênero *fichamento de opinião* demonstraram uma contribuição significativa no desenvolvimento de uma reescrita responsiva e crítica.

Entre as principais contribuições, estão a possibilidade de o estudante se reconhecer como autor do seu próprio texto, sendo um escritor que analisa sua produção, que toma um posicionamento crítico a respeito das orientações recebidas, sendo assim, autônomo na tomada de decisões para a escrita e reescrita de seu texto.

Por ser um método que, conforme Batista-Santos (2018), promove uma conscientização significativa ao advertir os desacertos durante a produção textual, os *feedbacks* foram importantes, pois foram capazes de estimular a transformação do pensamento crítico do estudante e, também, de sua produção. Os estudantes foram capazes de acatar, recusar e acrescentar suas ideias aos seus textos no momento da reescrita. Além disso, os *feedbacks* possibilitaram que os estudantes refletissem sobre os efeitos de sentido que as escolhas lexicais promovem no texto, além de compreenderem, numa perspectiva de AL, o funcionamento da língua no texto e pelo texto.

Outro aspecto importante percebido na atuação dos *feedbacks*, que contribui para a formação de um escritor crítico, foi o incentivo promovido pelos *feedbacks* positivos que parabenizaram a produção dos estudantes no sentido de valorizar a organização apresentada pelos textos, de acordo com as características composicionais do gênero, as escolhas lexicais que demonstraram o posicionamento crítico dos estudantes e os comentários relacionados com a temática da proposta de produção.

O papel das professoras diante da produção dos *feedbacks* é fundamental, pois elas atuam como agentes de letramento ao estimular saberes significativos para o contexto dos estudantes e relevantes para a esfera social onde atua sua produção. Os fichamentos de

opinião produzidos pelos estudantes foram ressignificados, ampliados e reescritos a partir da atuação positiva dos *feedbacks* produzidos pelas professoras. Dessa forma, a atuação dos *feedbacks* ratificou o que fora mobilizado na seção teórico-metodológica deste trabalho, que se baseia na concepção interacionista da linguagem, demonstrando que é possível construir de maneira crítica o ensino de escrita de gêneros textuais.

Assim, as maneiras de conceber uma avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, nesse caso, dentro da esfera, devem estar inseridas no modelo de letramento ideológico e questionar práticas de ensino monológicas que limitam o processo de ensino-aprendizagem.

Em resumo, com base na prática do uso de *feedbacks* significativos, pode-se repensar o ensino-aprendizagem de escrita na esfera acadêmica, o que possibilitará significativas mudanças nesse processo. A saber, (1) o estudante poderá se sentir como parte da esfera acadêmica, através do reconhecimento de seus saberes; (2) a relação professoras e estudantes será promovida através do diálogo; (3) as produções dos estudantes demonstrarão atitudes mais responsivas, ativas e críticas; (4) a construção do conhecimento se dará de maneira interativa, onde todos os envolvidos serão agentes mobilizadores dos aspectos sócio-histórico-culturais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

A relevância desta dissertação, como produto da pesquisa realizada dentro do campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, voltada aos estudos do letramento, mais especificamente no estudo de gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica, com enfoque na produção de textos do gênero *fichamento de opinião* e a elaboração de *feedbacks* orientadores para uma reescrita responsiva, aparece no sentido de sensibilizar as práticas de ensino de escrita que percebem o estudante como um ser autônomo, repleto de saberes e capaz de pensar e refletir sobre seu aprendizado.

Por fim, nosso anseio é que esta pesquisa possa inspirar muitas outras pesquisas e que seja capaz de sensibilizar a prática de um ensino dialógico de escrita, não apenas na esfera acadêmica, mas também em outras esferas de ensino.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Juliana Alves. A construção do sujeito professor na correção de textos pelo professor em formação: pistas de um processo de construção identitária. *Vertentes*, São João del-Rei, n. 31, 2008.
- ASSIS, Juliana Alves. O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária. *Estudos Linguísticos*, Lisboa, n. 3, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. *Desenvolvendo o letramento acadêmico: práticas de leitura e escrita na universidade*. Curso de Extensão. Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. Porto Nacional, TO, 2019.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleliléia Neves. Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli* | V. 7, N. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ZANDOMENEGO, Diva. *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- BORGES, M. C. et al. Avaliação formativa e *feedback* como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e do Hospital de Clínicas da FMRP*, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014.
- BUNZEN, Clécio dos Santos. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-162.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (2006). A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: _____ e STRECK, Danilo Romeu (Orgs). *Pesquisa Participante. O saber da Partilha*. Aparecida, SP: Idéias e Letra. p. 21-54, 2006.
- CARLINO, Paula. Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, v. 6, n. 20, p. 409-420, enero/marzo 2003.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, Mara Sophia ZANOTTO.; CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.). *Linguística aplicada: da aplicação linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos e quantitativos e misto*. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo, 1999, p. 147-162.

GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues.; GÓIS, M. L. de S. (Org.). *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014.

KENN, J. Strategic revisions in the writing of Year 7 students in the UK. *The Curriculum Journal*, v. 21, p. 255-280, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. In: *Na Ponta do Lápis*. São Paulo, AGWM Editora e Produções Editoriais, 2016.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão dialógica: princípios teórico metodológicos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (59.2): 1432-1454, mai./ago. 2020

MOITA LOPES, L. P. da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In. PEREIRA, R. C., ROCA, P. (Orgs.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Contexto: 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. Rio de Janeiro, D.E.L.T.A: 1994.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Revista Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos do ensino superior. *II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais*. Mariana-MG, 2010. Disponível em: www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf Acesso em: 12 dez. 2020.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. *Feedback em ambiente virtual*. In: LEFFA, V. (Org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

PEREIRA, D. R.; FLORES, M. A. Avaliação e *feedback* no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 4, n. 10, p. 40-54, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto, 2010.

SANTOS, Cremilde Mendes dos; KROEFF, Renata Fischer da Silveira. A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 5, n° 11, p. 20-39, mai/ago, 2018. Disponível em:<<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>>.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 2004.

SILVA, Elaine Cristina Nascimento; SUASSUNA, Lívia. A reflexão, por parte de uma professora de língua portuguesa, sobre seu ensino da produção textual. *Work. Pap. Linguíst.*, 21(2), Florianópolis, mai./ago. 2020.

SOUZA, Ana Maria Martins de. *A mediação como princípio educacional*. Senac: São Paulo, 2004.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, abr. 2013.

VOLOCHÍNOV, V.N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-100.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018.

WEG, Rosana Morais. *Fichamento*. (Coleção aprenda a fazer). São Paulo: Paulistana, 2006. p. 13-41.

WILLIAMS, R. L. *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

WIDDOWSON, H. G. *The process and purpose of reading explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Cláudia Raimundo. *O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.