



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS  
LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE

---

KLEBER FERREIRA DA SILVA

A REESCRITA NO ENSINO FORMAL: AÇÕES E INTERVENÇÕES COM O USO DE  
MÍDIA DIGITAL

Junho de 2014  
Dourados-MS

KLEBER FERREIRA DA SILVA

A REESCRITA NO ENSINO FORMAL: AÇÕES E INTERVENÇÕES COM O USO DE  
MÍDIA DIGITAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras (Linguística e Transculturalidade).

Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves.

Junho de 2014  
Dourados-MS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

S586r Silva, Kleber Ferreira da.

A reescrita no ensino formal : ações e intervenções com o uso de mídia digital. / Kleber Ferreira da Silva. – Dourados, MS: UFGD, 2014.

212f.

Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Transculturalidade)  
– Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Tecnologia da informação e comunicação. 2. Interação. 3. Escrita. I. Título.

CDD – 371.39

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

KLEBER FERREIRA DA SILVA

A REESCRITA NO ENSINO FORMAL: AÇÕES E INTERVENÇÕES COM O USO DE  
MÍDIA DIGITAL

Dourados, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves  
Orientador PPGL/UFGD

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edilaine Buin Barbosa  
Membro Titular PPGL/UFGD

---

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva  
Membro Titular PPGL/UFT

---

Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis  
Membro Suplente PPGL/UFGD

Junho de 2014  
Dourados-MS

SILVA, Kleber Ferreira da. *A reescrita no ensino formal: ações e intervenções com o uso de mídia digital*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS, 2014.

Dedico este trabalho aos meus pais, aos meus irmãos e à minha esposa, inexoráveis companhias para todas as horas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte de vida e princípio de toda a sabedoria.

Ao Professor Dr. Adair Vieira Gonçalves, exemplo de seriedade e compromisso com a ciência, pesquisador que amparou o meu projeto, guiou a minha jornada e equacionou as minhas limitações no aprimoramento dessa investigação.

Aos professores componentes da banca, Professor Dr. Wagner Rodrigues Silva, Professora Dra. Edilaine Buin Barbosa e Professor Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis que compartilharam saberes e catalisaram a pesquisa.

Ao Professor Dr. Adair Bonini que efetuou relevantes contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFGD (2012-2014), mediadores de uma formação de qualidade.

Às instituições parceiras que me concederam espaço e acreditaram neste trabalho.

Aos meus colegas e amigos do Mestrado que me proporcionaram momentos singulares de diálogos e produção de conhecimento.

Muito obrigado!

“[...] Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto [...].”

Ferdinand de Saussure, 1916

“Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião, sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal) e este não pode deixar de refletir-se no enunciado.”

Mikhail M. Bakhtin, 1952-53

“[...] Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.”

Leonardo Boff, 1997

## RESUMO

A presente dissertação descreve uma pesquisa empírica de base interpretativista que tem como objetivo investigar as categorias de práticas interativas que emergem no processo de reescrita em um contexto de mediação provido do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. O *corpus* é composto por dados provenientes de uma revisão bibliográfica-documental e dados gerados em contextos educacionais no município de Dourados, local de realização da pesquisa. A investigação contempla a inserção das tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita, tema abarcado pelos documentos oficiais referentes à Educação Nacional, tendo como aporte teórico considerações sobre: a escrita, o uso da internet e multimídias no ensino e noutras instâncias, a noção de reescrita e dos multiletramentos. Há o delineamento de três focos: num primeiro momento, com o propósito de verificar o atual estado da arte, traz-se à discussão alguns estudos sobre o conceito/processo da reescrita e sua focalização como objeto de pesquisa no Brasil e no exterior. Na segunda etapa do trabalho, evocam-se os aspectos metodológicos com a apresentação dos ambientes institucionais abarcados, o Ambiente Virtual de Aprendizagem usado no intento de instigar interações síncronas/assíncronas e os sujeitos da pesquisa implicados. Nessa parte há a descrição dos ambientes físicos (uma escola pública de Educação Básica onde atuamos com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio e uma unidade acadêmica onde atuamos com uma turma de formandos do 7º semestre do curso de Letras), os ambientes virtuais e os sujeitos participantes da pesquisa. A atividade base foi a aplicação de uma Sequência Didática do gênero artigo de opinião (BARBOSA, 2006) que motivou o processo de escrita/reescrita delineado pelos sujeitos participantes desta pesquisa nos dois níveis de ensino. As versões textuais, as subjacentes intervenções mediadas por interfaces digitais (Moodle *quickmail/e-mail* e recursos do aplicativo *Word*) evidenciam o objeto de pesquisa constituído pelas categorias de práticas interativas discentes/docentes decorrentes do processo de reescrita. Por fim, os resultados, em recorte limitado e representativo, evidenciam essas categorias de práticas interativas efetivadas entre o professor (em situação de intervenção/mediação) e os(as) alunos(as) ou acadêmicos(as) (ante a intervenção do professor) que emergem no processo de reescrita.

**Palavras-chave:** Tecnologia da informação e comunicação; interação; escrita.

## ABSTRACT

The current Master's thesis describes a based interpretative empirical research that aims to investigate the categories of interactive practices that emerge on the rewriting's process in a context of mediation provided from the use of Information and Communication Technologies. The corpus consists of coming data from a literature review and a literature-documentary review and coming data in educational contexts in the town of Dourados, the location of the research. The investigation focus on the insertion of these technologies in teaching and learning practices of writing, theme embraced by official documents relating to the National Education, having as theoretical support considerations regarding: the writing, the use of the Internet and multimedia in teaching and in other instances, the notion of rewriting and multiliteracies. There is the delineation of three focuses: in a first moment, in order to check the current state of the art, it is brought to the discussion some studies about the concept / process of rewriting and its focalization as an object of research in Brazil and abroad. In the second stage of the work, it is evoked the methodological aspects with the presentation of the embraced institutional environments, the Virtual Learning Environment used with the intention of instigate synchronous / asynchronous interactions and the research subjects implied. In this part of the research, there is the description of the physical environments (a public school of Basic Education where we operated with two classes from the third year of high school and an academic unit where we operated with a graduating class of the 7th semester of the Languages course), the virtual environment and the investigation subjects of the research. The background activity was the application of a Teaching Sequence of the opinion articles' genre (BARBOSA, 2006) that motivated the process of writing / rewriting outlined by the participants subject of the referred research in two levels of education. The textual versions, the underlying interventions mediated by digital interfaces (AVA Moodle quickmail / email and features of *Word* application) illustrate the research's object constituted by students/teachers interactive practice's categories stemming from the rewriting process. Finally, the results, in limited and representative cutout, demonstrate these interactive practices categories between teacher (in cases of intervention / mediation) and (the) students or academics (compared to the teacher's intervention ) that emerge on the rewriting process.

**Keywords:** Information and communication technologies; interaction; writing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Correção indicativa .....	33
<b>Figura 2</b> – Correção resolutiva .....	34
<b>Figura 3</b> – Correção classificatória.....	34
<b>Figura 4</b> – Correção textual-interativa.....	36
<b>Figura 5</b> – Frequência na sala virtual LPT1 no Moodle.....	62
<b>Figura 6</b> – Frequência na sala virtual LPT2 no Moodle.....	64
<b>Quadro 1</b> – Superestrutura composicional da SD utilizada nesta pesquisa.....	58
<b>Quadro 2</b> – Quantidade de textos entregues por versão na Educação Básica .....	66
<b>Quadro 3</b> – Quantidade de textos entregues por versão na Educação Superior.....	67
<b>Quadro 4</b> - Provocação de expansão/desenvolvimento da informação.....	80
<b>Quadro 5</b> – Reforço positivo/motivação .....	82
<b>Quadro 6</b> – Correção/alteração sintático-semântica e ortográfica .....	83
<b>Quadro 7</b> – Correção/alteração sintático-semântica e ortográfica .....	84
<b>Quadro 8</b> – Correção Resolutiva .....	85
<b>Quadro 9</b> – Expansão/desenvolvimento da informação .....	86
<b>Quadro 10</b> – Expansão da informação automotivada.....	89
<b>Quadro 11</b> – Fuga da informação/sugestão proposta .....	91
<b>Quadro 12</b> – Incorporação de parte do enunciado do professor- leitor.....	92
<b>Quadro 13</b> – Argumento de autoridade .....	94
<b>Quadro 14</b> – Reforço positivo/motivação .....	95
<b>Quadro 15</b> – Correção/alteração sintático-semântica e ortográfica .....	95
<b>Quadro 16</b> – Correção/alteração sintático-semântica e ortográfica .....	97
<b>Quadro 17</b> – Provocação de expansão/desenvolvimento da informação .....	98
<b>Quadro 18</b> – Reforço positivo/motivação .....	99
<b>Quadro 19</b> – Correção/alteração sintático-semântica e ortográfica.....	100
<b>Quadro 20</b> – Correção Resolutiva.....	100
<b>Quadro 21</b> – Fuga da informação/sugestão proposta.....	101
<b>Quadro 22</b> – Incorporação de parte do enunciado do professor- leitor.....	102
<b>Quadro 23</b> – Provocação de expansão/desenvolvimento da informação.....	103
<b>Quadro 24</b> – Reforço positivo/motivação.....	104
<b>Quadro 25</b> – Correção/alteração sintático-semântica e ortográfica.....	105
<b>Quadro 26</b> – Expansão da informação automotivada.....	106

<b>Quadro 27</b> – Fuga da informação/sugestão proposta .....	107
<b>Quadro 28</b> – Incorporação de parte do enunciado do professor- leitor.....	108
<b>Quadro 29</b> – Provocação de expansão/desenvolvimento da informação.....	109
<b>Quadro 30</b> – Correção/alteração sintático-semântica e ortográfica.....	110
<b>Quadro 31</b> – Expansão da informação automotivada .....	111
<b>Quadro 32</b> – Fuga da informação/sugestão proposta .....	112
<b>Quadro 33</b> – Expansão da informação automotivada .....	113
<b>Quadro 34</b> – Reforço positivo/motivação.....	114
<b>Quadro 35</b> – Correção/alteração sintático-semântica e ortográfica.....	115
<b>Quadro 36</b> – Expansão da informação automotivada .....	116
<b>Quadro 37</b> – Fuga da informação/sugestão proposta .....	117
<b>Quadro 38</b> – Incorporação de parte do enunciado do professor- leitor.....	117
<b>Quadro 39</b> – Provocação de expansão/desenvolvimento da informação.....	118
<b>Quadro 40</b> – Reforço positivo/motivação.....	119
<b>Quadro 41</b> – Correção/alteração sintático-semântica e ortográfica.....	120
<b>Quadro 42</b> – Correção Resolutiva.....	121
<b>Quadro 43</b> – Expansão da informação automotivada .....	122
<b>Quadro 44</b> – Fuga da informação/sugestão proposta .....	123
<b>Quadro 45</b> – Incorporação de parte do enunciado do professor- leitor.....	124
<b>Quadro 46</b> – Provocação de expansão/desenvolvimento da informação.....	125
<b>Quadro 47</b> – Reforço positivo/motivação.....	126
<b>Quadro 48</b> – Correção/alteração sintático-semântica e ortográfica.....	127
<b>Quadro 49</b> – Correção Resolutiva.....	127
<b>Quadro 50</b> – Expansão da informação automotivada .....	128
<b>Quadro 51</b> – Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - amostras EM.....	130
<b>Quadro 52</b> – Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita – EM.....	130
<b>Quadro 53</b> – Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - amostras - ES.....	131
<b>Quadro 54</b> – Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita - ES.....	132
<b>Quadro 55</b> – Argumento de autoridade.....	134
<b>Quadro 56</b> – Argumento de autoridade.....	135

<b>Quadro 57</b> – Argumento de princípio.....	136
<b>Quadro 58</b> – Argumento de autoridade.....	137
<b>Quadro 59</b> – Argumento por exemplificação.....	138
<b>Quadro 60</b> – Argumento por exemplificação.....	139

## LISTA DE SIGLAS

AVA(s) – Ambiente(s) Virtual(ais) de Aprendizagem

CPF– Cadastro de Pessoa Física

EAD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EM – Ensino Médio

ES – Educação Superior

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LA – Linguística Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPT 1 – Leitura e Produção Textual 1

LPT 2 – Leitura e Produção Textual 2

MEC – Ministério da Educação

MOODLE– Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

OCEM – Orientações Curriculares para Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio

PCNEM+ – Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio - Orientações  
Educacionais Complementares

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PL – Projeto de Letramento

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD

PPP– Projeto Político Pedagógico

RG– Registro Geral

SD – Sequência Didática

SEB – Secretaria de Educação Básica

SIGECAD – Sistema de Gerenciamento Acadêmico

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	23
1.1 A tradição grafocêntrica .....	23
1.2 O uso da internet no Brasil: um breve panorama .....	26
1.3 O contexto de ensino-aprendizagem na esfera pública e as TIC .....	28
1.4 A noção de reescrita .....	30
1.5 O legado científico no contexto tradicional e digital .....	32
1.5.1 A reescrita no contexto tradicional: alguns precursores .....	32
1.5.2 A reescrita e a colaboração no contexto digital: novas trilhas? .....	38
1.6 Os hipertextos e os letramentos multi-hipermidiáticos .....	42
1.6.1 Os multiletramentos: as Sequências Didáticas como estratégias de ensino da escrita... ..	45
1.7 Da sequência Didática: pressupostos teóricos .....	48
<b>2 OS CONTEXTOS E A METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	51
2.1 A construção do <i>corpus</i> .....	51
2.1.1 As instituições partícipes da pesquisa .....	51
2.1.2 Atividade em campo na escola: o ambiente institucional na Educação Básica.....	52
2.1.3 Atividade em campo na universidade: o ambiente institucional na Educação Superior	55
2.1.4 A SD utilizada na pesquisa .....	58
2.1.5 O Ambiente Virtual de Aprendizagem: MOODLE.....	59
2.1.5.1 A primeira sala virtual .....	61
2.1.5.2 A segunda sala virtual.....	64
2.2 Os sujeitos da pesquisa na escola – Educação Básica .....	65
2.3 Os sujeitos da pesquisa na universidade – Educação Superior .....	66
2.4 Da interação pesquisador-alunos e pesquisador-acadêmicos .....	68
2.4.1 A interação pesquisador-alunos-tecnologia.....	68
2.4.2 A interação pesquisador-acadêmicos-tecnologia.....	71
2.5 O tipo de pesquisa .....	73
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	76
3.1 Categorias de intervenções do professor-leitor/pesquisador em um texto .....	78
3.2 Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor- pesquisador na reescrita.....	86
3.3 Análises das categorias de intervenções e das manobras dos alunos ante as intervenções	93
3.3.1 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “M” .....	94
3.3.2 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “D1” .....	98
3.3.3 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “A1”.....	103
3.3.4 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “J”.....	109
3.3.5 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “J3” .....	113
3.3.6 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “L”.....	118
3.3.7 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “V”.....	125

3.4 Análise quantitativa e qualitativa das categorias de práticas interativas que emergem no processo de reescrita.....	129
3.4.1 Síntese das categorias emergentes no Ensino Médio.....	129
3.4.2 Síntese das categorias emergentes na Educação Superior.....	131
3.5 Reflexos da aprendizagem na escrita/reescrita dos textos.....	133

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
-------------------------	------------

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>150</b>
Apêndice 1 – As três versões do texto do(a) aluno(a) sujeito “M”.....	151
Apêndice 2 – As três versões do texto do(a) aluno(a) sujeito “D1”.....	154
Apêndice 3 – As três versões do texto do(a) aluno(a) sujeito “A1”.....	160
Apêndice 4 – As três versões do texto do(a) aluno(a) sujeito “J”.....	166
Apêndice 5 – As três versões do texto do(a) aluno(a) sujeito “J3”.....	172
Apêndice 6 – As três versões do texto do(a) aluno(a) sujeito “L”.....	176
Apêndice 7 – As três versões do texto do(a) aluno(a) sujeito “V”.....	183
Apêndice 8 – Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeitos EM.....	188
Apêndice 9 – Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeitos ES.....	189
Apêndice 10 – Compilação das respostas ao questionário sobre o perfil dos alunos.....	191
Apêndice 11 – Compilação das respostas ao questionário sobre o perfil dos acadêmicos.....	200
Apêndice 12 – Controle de frequência dos alunos.....	207
Apêndice 13 – Controle de frequência dos acadêmicos.....	210

<b>ANEXOS .....</b>	<b>212</b>
---------------------	------------

Anexo 1 – Sequência Didática.....	212
-----------------------------------	-----

## INTRODUÇÃO

A escola contemporânea na denominada “era da informação” tem como uma das atribuições fundamentais capacitar seus alunos para “o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Lei nº 9.394/96) e isso implica proporcionar vivências em que o acesso à informação qualificada, bem como às práticas de leitura e de escrita de variados “textos”<sup>1</sup> sejam constantes.

No que tange ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica do país, com a adoção da perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNEM (2000), a proficiência linguística tende a melhorar; no entanto, para isso, é preciso instrumentalizar<sup>2</sup> os sujeitos envolvidos nesse processo (alunos-professores) em suas esferas de atuação.

Decorrente dessa instrumentalização, o enfoque primordial da presente pesquisa recai sobre a abordagem de ensino de um dos gêneros discursivos mais frequentes nos processos seletivos das universidades no Brasil, o artigo de opinião. Assim, ao focar a reescrita de “texto” em contexto educacional (Educação Básica- Ensino Médio) e no processo de formação docente (UFGD - Licenciatura em Letras), propusemo-nos a verificar o impacto das ferramentas tecnológicas em contextos assíncronos<sup>3</sup>, focalizando o artigo de opinião na

---

<sup>1</sup> O vocábulo “textos” (entre aspas) faz menção à terminologia utilizada nos PCN. Para a pesquisa, vamos compreender o texto materializado em gêneros discursivos, em conformidade com a perspectiva de Bakhtin (2000).

<sup>2</sup> Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, (SCHNEUWLY, 2010, p. 22-24) concebe o gênero discursivo como um megainstrumento. Segundo o autor, o gênero discursivo é empregado numa situação em que um sujeito (locutor-enunciador) age discursivamente (pela fala ou escrita) em um momento definido por uma série de parâmetros ou elementos contextuais. Assim sendo, agir discursivamente implica agir com a ajuda de um instrumento semiótico complexo, ou seja, “uma modalidade de linguagem prescritiva que torna viável, a um só tempo, a compreensão e a produção textual”. Ademais, Schneuwly (*Ibidem*) acrescenta: “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação” evidenciando, portanto, uma relação entre meio-fim que, segundo ele, é a estrutura de base de uma atividade mediada. Portanto, nesse contexto, instrumentalizar, a nosso ver, representa mediar verbalmente a ação linguística de um sujeito elencando uma série de elementos contextuais que proporcionam tanto o ensino como a efetiva produção textual.

<sup>3</sup> As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) abarcam ferramentas que permitem a comunicação síncrona (com interlocutores em tempo real) e assíncrona (com interlocutores em tempo alternado ou a qualquer tempo). Exemplos de mídias que permitem a comunicação síncrona: *chat*, redes sociais como o facebook, AVAs, dentre outros. O *e-mail*, fóruns ou lista de discussões, citando apenas algumas, são mídias que concentram e efetivam, mormente, a comunicação assíncrona.

aplicação de uma sequência didática (BARBOSA, 2006), aqui, concebida como um gênero catalisador<sup>4</sup>.

Ao evocarmos a noção de texto, reportamo-nos ao que postula Beaugrand (1997, p. 10) “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Entendemos o texto como o “enunciado” postulado por Bakhtin (2000), um tipo relativamente estável de enunciado, composto por conteúdo temático, composicional e estilo próprio<sup>5</sup>.

Ao propor um agrupamento de gêneros discursivos orais e escritos que circulam na sociedade e que se concretizam em tipologias do “narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações”, Dolz e Schneuwly (2010, p. 51-52) elencam o artigo de opinião entre os gêneros do agrupamento do “argumentar”. Para esses estudiosos, o artigo de opinião é constituído, principalmente, de sequências tipológicas argumentativas, situa-se numa esfera de discussão de problemas sociais controversos, tem como capacidades de linguagem predominantes a sustentação, a refutação e a negociação de tomadas de posição. Em outros termos, o artigo de opinião é um gênero discursivo do agrupamento do argumentar que visa, sobretudo, persuadir o interlocutor a tomar um posicionamento (favorável, contrariamente a algo, ou outra posição discursiva) ante a uma questão controversa/polêmica.

A abordagem dos gêneros discursivos é uma tarefa que pode ser sistematizada pela sequência didática a depender do contexto de atuação do docente. A sequência didática para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) configura-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Em suma, a sequência didática compreende a organização de atividades didáticas divididas em módulos ou oficinas voltadas ao ensino e/ou aprimoramento da escrita de determinado

---

<sup>4</sup> Entendemos a SD como um gênero textual catalisador visto que, ao emergir em um processo interativo, ela proporciona múltiplas abordagens (de leitura e de escrita) que visam aprimorar a construção e/ou interpretação de um gênero objeto de ensino-aprendizagem. Para Signorini (2006, p.8), um gênero catalisador emerge no processo de “enfrentamento e ressignificação de conflitos e contradições com vistas a uma reconfiguração necessária do espaço discursivo e interacional da sala de aula, no qual vão se constituindo os papéis sociais de formador e de formando, os papéis institucionais de professor e aluno, bem como as identidades individuais e de grupo”.

<sup>5</sup> Brait e Pistori (2012, p. 378) distinguem a forma composicional “forma dissertativa predominante” de forma arquitetônica (compreensão e domínio do gênero como sujeito/autor, “consciente das condições de produção, circulação e recepção” do gênero. Segundo as autoras (p. 383), o gênero se define a partir de uma dupla orientação na realidade (a **exterioridade** - aspectos da vida, tempo, espaço, esfera ideológica a que o gênero se filia e a **interioridade** – formas, conteúdo temático e estruturas do enunciado que se aproximam ou se vinculam a uma esfera ideológica) (Grifos das autoras). As autoras (p. 398), dentre outros teóricos, defendem a articulação “do conceito de gênero ao de discurso e/ou relações dialógicas e acreditam que o conteúdo temático, composicional e estilo, *per si*, não devem limitar a análise e compreensão de um enunciado/gênero discursivo”.

gênero discursivo. Essas atividades sistematizadas enfocam aspectos específicos, considerados deficitários e passíveis de melhoria numa produção textual.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) propiciaram a criação de novos espaços e ferramentas comunicativas que transcendem os limites físicos e temporais em um ambiente de natureza essencialmente virtual denominado de ciberespaço<sup>6</sup>. Nesse ambiente, há as comunidades virtuais<sup>7</sup> que se configuram pelo agrupamento de pessoas com interesses afins, seja no campo artístico-cultural, mercadológico-industrial, acadêmico-educacional, militar, político, humorístico ou de entretenimento, dentre outros.

Marcuschi (2004), ao focar a natureza das novas tecnologias tidas por ele como “uma nova forma de uso da língua como prática interativa”, defende que o surgimento da internet e a proveniente criação de uma rede social (virtual) estabelecem uma nova noção de interação social que favorece a criação de redes de interesse: as “comunidades virtuais” em que os membros interagem de modo rápido. Esse aspecto interativo/colaborativo será enfatizado nesta investigação, subsidiando-nos com dados que permitem categorizar as intervenções realizadas no contexto digital.

Como podemos depreender, com base em nossa experiência e nas bibliografias consultadas, o ambiente virtual pode ser visto como um simulacro do mundo “real”, uma vez que suas comunidades têm semelhanças com as comunidades reais, e, muitas vezes, são entendidas como extensões destas<sup>8</sup>. Contudo, não há consenso, uma vez que, se para alguns, os “avatars”<sup>9</sup> têm “vida própria”, potencialmente dissociados da vida real, para outros, o ciberespaço é um ambiente próximo e extensivo da dimensão real que permite aos humanos vivenciarem experiências cujas efetivações no mundo real seriam improváveis. Assim sendo,

---

<sup>6</sup> Lévy (1999, p.92) define o ciberespaço “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Ele afirma que hoje existe no mundo uma profusão de correntes literárias, musicais, artísticas e talvez até políticas que se dizem parte da “cibercultura”.

<sup>7</sup> Idem (p. 27): Comunidade virtual é um grupo de pessoas se correspondendo mutuamente por meio de computadores interconectados. Segundo Sartori e Roesler (2003), “As comunidades virtuais são espaços formados por agrupamentos humanos no ciberespaço. Seu funcionamento está diretamente ligado, num primeiro momento, às redes de conexões proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação e, num segundo momento, à possibilidade de, neste espaço, pessoas com objetivos comuns, se encontrarem, estabelecerem relações, e desenvolverem novas subjetividades”.

<sup>8</sup> Vide Leander; Mckim (2003).

<sup>9</sup> Segundo uma acepção de tendência hinduísta no dicionário eletrônico de língua portuguesa Houaiss 1.0, o termo avatar representa a descida de um ser divino à terra, em forma materializada, humana ou animal. Porém, a acepção vinculada à informática à qual nos reportamos, pode ser encontrada no dicionário eletrônico lusitano “Priberam – Dicionário Priberam da Língua Portuguesa” que traz a seguinte acepção: Ícone gráfico escolhido por um utilizador para o representar em determinados jogos e comunidades virtuais. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=avatar>>. Acesso em: 07 jan. 2013. Assim sendo, o avatar é entendido como um personagem, uma representação pessoal virtual do internauta ou indivíduo-membro de jogos ou redes sociais na internet.

as práticas sociais que permeiam o ciberespaço são, por essência, de lazer, de afetividade, de trabalho, de diversão, de informação, comunicação e, por que não de ensino-aprendizagem?

Em estudo recente, Costa (2010, p. 24) pontua que, na aprendizagem em ambiente digital, é essencial a formação de comunidades de práticas de aprendizado<sup>10</sup>. Segundo a autora, “[...] a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem guia a realização e, por vezes, o envolvimento dos alunos com a tarefa [...]”. Para concluir, acrescenta “[...] Nesse caso, há uma mudança de paradigma voltada à percepção de alunos e professores como agentes cooperativos no processo de ensino e aprendizagem, de modo **a ressaltar a posição do aprendiz como um sujeito responsável por seu aprendizado**” Costa (*op. cit.*, p. 72) (Grifo nosso). Isso, a nosso ver, implica um grau elevado de disciplina para que o aluno possa gerenciar o seu tempo e realizar as atividades que lhe são atribuídas.

A autonomia do aprendiz/aluno já foi e continua sendo tema de calorosos fóruns<sup>11</sup> e constitui-se numa das vertentes mais profícuas daqueles que defendem uma educação “futurista” baseada em metodologias de ensino que possibilitam a mobilidade e atividades remotas<sup>12</sup> ou interconectadas como a Educação a Distância; contudo, há que se precaver, pois algumas experiências com o uso das tecnologias da informação evidenciam que,

[...] a tecnologia não pode, por si só, constituir uma solução milagrosa para as dificuldades sentidas pelos sistemas educativos. Deve, evidentemente, ser utilizada em ligação com formas clássicas de educação e não ser considerada como um processo de substituição, autônomo em relação a elas (DELORS, 1996, p. 188).

A presente pesquisa busca contribuir com a reflexão sobre a práxis do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino da escrita/reescrita textual,

---

<sup>10</sup> Entendemos comunidades de práticas de aprendizado como **comunidades virtuais de aprendizagem** que se empenham para determinado objetivo comum, compartilhado, interconectado na *web*. No contexto educacional, o principal propósito pode e deve ser o ensino-aprendizagem. Conforme Sartori e Roesler (2003), “Dentre as comunidades virtuais, encontramos comunidades voltadas para a educação, para a formação *on-line*, ou seja, as **comunidades virtuais de aprendizagem** [...]” em que são estabelecidas relações com o objetivo comum de aprender (Grifo nosso).

<sup>11</sup> Elencando os sustentáculos de uma educação para o Século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser), a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no Relatório para a UNESCO de 1996, ratifica que, acima de tudo, é preciso “**aprender a ser**, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de **autonomia**, de discernimento e de responsabilidade pessoal.” (Grifos nossos)

<sup>12</sup> A acepção que propomos tem base na Informática em que “remotas” significam distantes em termos espaciais, mas que podem ser conectadas ou acessadas por cabos e/ou *links*.

abarcando os impactos da interação professor-aluno/acadêmico em Ambiente Virtual de Aprendizagem e/ou *e-mail*<sup>13</sup>.

### **Organização dos capítulos**

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa. Este capítulo subdivide-se em quatro seções a contemplar, em primeiro lugar, a tradição grafocêntrica com foco na história da escrita; em seguida, algumas considerações sobre o contexto ciberespacial brasileiro, ou seja, o uso da internet no Brasil; posteriormente, o contexto de ensino-aprendizagem na esfera pública com o uso das TIC e a noção de reescrita assumida neste trabalho. Na seção seguinte, trazemos à discussão um recorte de pesquisas (inter) nacionais com foco na (re)escrita e em práticas colaborativas de escrita em contexto tradicional<sup>14</sup> e digital. Na terceira seção, apresentamos noções de hipertextos e dos letramentos multi-hipermidiáticos; em seguida, posicionamo-nos para defender as sequências didáticas como estratégias de ensino da escrita/reescrita fulcrais para os multiletramentos.

O segundo capítulo focaliza os aspectos metodológicos da pesquisa com vistas à definição do objeto de pesquisa e à geração e registro dos dados constituintes do nosso *corpus*. Assim, nas três primeiras seções, descrevemos os contextos da investigação abarcando os ambientes físicos frequentados nas atividades em campo; em seguida, apresentamos o Ambiente Virtual de Aprendizagem com as ferramentas e recursos tecnológicos constituintes; posteriormente, destacamos os sujeitos envolvidos; na seção seguinte, abordamos os processos interativos entre professor-alunos e acadêmicos com o uso das TIC; por fim, apresentamos o tipo de pesquisa delineado.

O terceiro capítulo contempla os resultados das análises de três versões de uma produção textual (artigo de opinião) de sujeitos da pesquisa no Ensino Médio (sujeitos “M” e “D1”) e da Educação Superior (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”). A análise busca contemplar, a partir de um *corpus*: a) um quadro sintético em termos quantitativos e

---

<sup>13</sup> É importante esclarecer que, embora tentássemos limitar as interações apenas ao Moodle, com o uso do “*quickmail*” ou “mensagens”, notamos que o uso do endereço eletrônico convencional (*e-mail*) foi bastante recorrente, principalmente com a turma de graduandos em nível superior. No capítulo 2 deste trabalho, esclareceremos melhor esse processo iterativo.

<sup>14</sup> A terminologia “tradicional” adotada designa o contexto da escrita convencional, ou seja, onde prevalecem em detrimento da fala, as grafias, as letras, sobretudo, manuscritas. Por outro viés, o contexto digital denota o ambiente no qual a linguagem é híbrida, contemplada não somente por letras editadas eletronicamente, mas por multissensiosas agregadoras de imagens, sons, ícones, figuras, cores, realces, etc. Portanto, entendemos que o contexto digital não exclui a grafia, reforça-a em nuances.

qualitativos das categorias de intervenções do professor-leitor que aparecem em três versões de textos produzidos por sujeitos da pesquisa; b) alguns exemplos, ou seja, ilustrações/excertos das diferentes categorias (tipos de intervenções) do professor-leitor emergentes em três versões de textos representativos produzidos por sujeitos da pesquisa; c) os exemplos de categorias ou tipologias de manobras do interlocutor/ aluno-escritor na(s) reescrita(as); d) os reflexos, na escrita/reescrita dos textos, da aprendizagem/domínio de conteúdo, especificamente tipos de argumentação, estudado na aplicação da sequência didática. Nesta perspectiva metodológica, na tentativa de responder ao seguinte questionamento: “quais práticas interativas emergem no processo de mediação de reescrita com o uso do *e-mail* e da ferramenta de revisão do aplicativo *office Word* e como elas se apresentam?” pretendemos alcançar os objetivos explicitados.

### **Objetivo Geral:**

- Verificar o impacto das práticas docentes/discentes no uso de ferramentas tecnológicas em contextos assíncronos, com enfoque especial para os recursos do aplicativo *Word* (na aba revisão: “comentário” e “controlar alterações”; na aba início: “cor do realce do texto” popularmente conhecido como “marca-texto”), na reescrita de textos de estudantes do Ensino Médio e na reescrita de textos de graduandos em contexto de formação inicial na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no 4º ano do Curso de Letras.

### **Objetivos específicos:**

- Analisar os procedimentos de intervenção mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: a) Investigar se os procedimentos de reescrita do contexto escolar tradicional estabelecidos na área, quais sejam: Correção Indicativa, Resolutiva, Classificatória (SERAFINI, 1995); correção textual-interativa (RUIZ, 2001); e por listas de controle/constatações (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010; GONÇALVES, 2009), emergem nos contextos mediados por ferramentas digitais;

- Analisar os procedimentos responsivos dos alunos ante as intervenções do mediador: a) Investigar se expansões reflexivas de informações apresentadas (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013), autocorreções autoiniciadas (PEREIRA, 2010) emergem no contexto de correção dos artigos de opiniões com o uso das TIC; b) Verificar se os procedimentos ou intervenções adotadas pelo professor-pesquisador nas interações assíncronas (*e-mail*,

*comentários no corpo textual*) são aceitas e incorporadas à reescrita do gênero artigo de opinião, isto é, analisar se a reescrita do texto efetuada pelo aluno ou acadêmico ignora o diálogo/sugestões do professor-leitor “escamoteamento ou não consideração das indagações do bilhete” (PENTEADO; MESKO, 2006) ou acata-os; c) Verificar se ocorre o processo de especularização do bilhete orientador do professor-pesquisador na reescrita do texto do acadêmico (BAZARIM, 2009); d) Analisar os procedimentos de reescrita supratextuais, entendidos aqui como aqueles que designam elementos “de formatação de página (títulos, subtítulos, paragrafação) e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos, etc.) que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou deslocamento dos procedimentos enunciativos” (BRONCKART, 2009, p.81) das interações (as)síncronas; e) Analisar se as escritas/reescritas dos alunos/acadêmicos contemplam a aprendizagem dos conteúdos (tipos de argumentação e movimento argumentativo) estudados na sequência didática, de agora em diante “SD” (BARBOSA, 2006)<sup>15</sup>;

A pesquisa centra-se no papel do mediador e do aluno/acadêmico como sujeitos colaborativos que por intermédio da reescrita compartilham a autoria de textos em dois contextos formais de ensino. Assim, o texto, enquanto produto, resulta de um processo que abarca práticas interativas aqui evidenciadas e categorizadas.

---

<sup>15</sup> Na seção 1.7 constam considerações a respeito da sequência didática (SD) aplicada.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, abordamos os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Em primeiro lugar, abordamos a história da escrita, aspectos do panorama ciberespacial no Brasil, o contexto de ensino-aprendizagem na esfera pública com o uso das TIC e a noção de reescrita assumida neste trabalho. Na sequência, apresentamos o recorte de algumas pesquisas que têm como foco a reescrita em contexto tradicional e digital, as noções de hipertextos e dos letramentos multi-hipermidiáticos e, posteriormente, defendemos as sequências didáticas como estratégias de ensino da escrita/reescrita subjacentes aos multiletramentos.

### 1.1 A tradição grafocêntrica

A escrita é uma das invenções mais impactantes na história da humanidade, tida como o marco divisor entre a pré-história e a história antiga. A invenção da escrita é, por muitos estudiosos da linguagem e historiadores, atribuída aos povos antigos que habitaram a região da Mesopotâmia no século IV a. C., hoje território iraquiano. Os sumérios inventaram a escrita cuneiforme<sup>16</sup> considerada a primeira modalidade de escrita na história das civilizações antigas. É importante ressaltar que essas escritas primitivas derivaram de outra modalidade de expressão - a pintura rupestre - tipos de gravuras ou pinturas não padronizadas utilizadas pelos povos pré-históricos na representação ou compartilhamento de ideias.

O historiador medievalista Higounet (2004, p. 11), ao definir a fase embrionária da escrita como um “simbolismo e esquematismo” que precedeu o sistema alfabético, distingue três etapas essenciais: as escritas sintéticas, as escritas analíticas e as escritas fonéticas. As escritas sintéticas correspondem à fase posterior à eclosão dos desenhos ou pinturas rupestres e eram consideradas similares a rudimentos de escrita que exprimiam, ao menos, um desejo, quiçá uma ideia. As escritas sintéticas, segundo Higounet (2004), eram esboços em que um sinal ou um grupo de sinais serviam para insinuar uma frase inteira ou as ideias contidas numa frase.

As escritas analíticas correspondem ao momento em que foi possível atingir a decomposição das frases em elementos constituintes (as palavras). Esse momento é

---

<sup>16</sup> Conforme Higounet (2004), a escrita cuneiforme era realizada em tabuletas de barro (argila) usadas pelos sumérios como registros para uso administrativo, contábil e religioso. Outra modalidade de escrita antiga que data o surgimento no terceiro milênio a. C. é a escrita egípcia (hieroglífica) que passou por várias fases até chegar à fase alfabética.

considerado, por Higounet (2004), como sendo o momento, de fato, do nascimento da escrita em que se destacam as escritas: suméria, egípcia e chinesa.

As escritas fonéticas, por sua vez, correspondem àquelas em que, além das palavras, o homem passou a fazer a notação dos sons. Conforme Higounet (2004), podem ser classificadas em silábicas (praticada pelos povos sírios e mediterrâneos) ou alfabéticas (com a distinção entre vogais e consoantes dentro das sílabas, culminando com a configuração do alfabeto consonantal fenício)<sup>17</sup>.

Segundo Lopes (1999, p. 33), “[...] a invenção da escrita é recente se a compararmos com a antiguidade da fala; esta se confunde com a própria origem do homem [...]”. Longe de categorizar a escrita e a fala como modalidades de expressões verbais mutuamente excludentes<sup>18</sup>, entendemo-las como heterogêneas (CORRÊA, 2004).

Outrora, Saussure (2006 [1914])<sup>19</sup> apontou que, ao estudarmos a linguagem, devíamos nos abster de especulações extralinguísticas e nos preocupar, mormente, com o estudo da língua (sistema supraindividual dotado de relações internas), uma vez que a fala era um fenômeno secundário (um ato individual), porém, não dissociado da língua; ao contrário, manifestador dela.

Nessa esteira de tendência estruturalista, a escrita emerge como as “regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados”, enquanto a fala (*parole*) ou comportamento linguístico consistiria nos “enunciados reais”, conforme Weedwood (2002, p. 127). Assim sendo, a língua, ou melhor, o sistema abstrato estruturante da linguagem, seria o objeto da linguística, ao passo que a fala ficaria em segundo plano.

Se fizermos um recorte histórico, tendo como marco o período medieval, percebemos que a evolução das tecnologias deu um novo devir ao profissional que trabalha com a escrita e, naquela época, com a invenção da tipografia atribuída a Gutenberg, por volta de 1450, os copistas, notários e escribas gradativamente foram sendo substituídos por máquinas de produção em larga escala. Higounet (2004) discute a ascensão das “escritas manuscritas modernas” com as seguintes palavras:

<sup>17</sup> Nesse sentido, confira Saussure (2006, p. 36).

<sup>18</sup> Aqui nos referimos à tese defendida por Corrêa (2004) sobre a heterogeneidade da escrita.

<sup>19</sup> Estamos considerando as discussões feitas por Bronckart (2013) acerca da relação da língua à história. Le *premier aspect* en effet sous lequel doit être envisagée l'idée d'*Histoire* quand il s'agit de la langue ou la première chose qui fait que la langue a une histoire, c'est le fait fondamental de sa *continuité dans le temps*; je ne dis pas, veuillez le remarquer, de sa *fixité* [...] mais de sa *continuité*. » (*1<sup>ère</sup> Conférence*, in F. de Saussure (2002). *Ecrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard, p. 151). (Documento cedido pelo autor em 2013, via e-mail).

As escritas mecânicas, por maior que seja a sua importância, não mataram as escritas manuscritas. Contudo, fizeram-nas retroceder: a tipografia, de início eliminando-as do domínio do livro e, em parte, dos documentos oficiais; a máquina de escrever, disputando mais e mais com ela o espaço administrativo, econômico e privado [...] (p. 165).

A eclosão da tecnologia mecânica e posteriormente digital reorientou as tarefas dos artífices da escrita. O “mercantilismo” e a produção cultural em série reservou a esses profissionais a função de copidesques, editores, ou seja, revisores de textos. Chatier (1999, p. 98) observa que “Com a tela substituta do códex, a transformação é mais radical, pois são os modos de organização, de estruturação, de consulta ao suporte do escrito que se modificaram [...]”, segundo esse autor, uma revolução com essa proporção exige outros termos de comparação.

Não obstante o desenvolvimento das novas formas e métodos de escrever, o manuscrito coexiste com novos ritos e processos comunicativos nas relações humanas, sejam institucionalizados ou não. A identificação biométrica é, por exemplo, um método inovador que tende a substituir o tradicional método de “assinar”.

A escrita mediada pelo computador pode exigir de qualquer pessoa aspectos relacionados à revisão e configuração de um trabalho, imputando ao “autor/escritor” ou digitador conhecimentos básicos de edição e de “formatação” de um texto. Entretanto, as fronteiras entre as atribuições do autor e revisor de um texto tornam-se mais densas à medida que a fonte ou processo de produção dos textos são mais institucionalizados e complexos. O processo de editoração e publicação, por exemplo, requer a alocação de especialistas em seus postos, tornando as funções do escritor, revisor e editor distintas. Uma atividade de produção e reescrita textual em contexto escolar, por outro lado, atribui ao próprio aluno (ou a um colega) a tarefa de revisão, tornando-os, no momento da reescrita, escritores-revisores.

Neste trabalho, entendemos a escrita como Garcez (1998, p. 20), para a qual a “escrita implica dialogia, jogos interativos, pois há uma proposta de compreensão que exige resposta, no sentido bakhtiniano”. Investigamos a escrita como uma ação interativa que se articula entre sujeitos (eu e tu/eu e o outro/o outro e o professor-pesquisador, neste caso) imersos em um contexto social específico.

A escrita é um processo indissociável da leitura e da reescrita, intrinsecamente motivado por fatores como o maior ou menor grau de formalidade, rigor gramatical e encadeamento discursivo. A escrita contempla fatores verbais e extraverbais e materializa-se, por definição, em um gênero discursivo.

Desde o seu surgimento, a escrita influenciou os modos de relação econômica, administrativa e religiosa das sociedades. Proveniente de um panorama em que era segregada ou reservada aos nobres, sacros e eminentes homens<sup>20</sup>, hoje ela permeia as mais variadas instâncias de atuação humana.

No contexto educacional brasileiro, embora não seja o único<sup>21</sup>, o ensino-aprendizagem da produção escrita carece de abordagens eficazes e entendemos analisar a atividade de reescrita é um caminho a ser considerado na formação básica e superior ofertada em nosso país.

Acredita-se que vivenciamos a Era em que as pessoas mais escrevem e isso, talvez, decorra do uso da internet. Escrever, compartilhar, enfim, estar em evidência nas redes sociais parece ser a necessidade de muitas pessoas, principalmente jovens e adolescentes. Na próxima seção, abordamos essa questão com ênfase no cenário nacional.

## 1.2 O uso da internet no Brasil: um breve panorama

Sabe-se que, desde 2011, está em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2126/2011 “o Marco Civil da Internet” que pretende regular, ou seja, estabelecer “princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet” no país, e, por consequência, intensificar oficialmente “a inclusão digital” e o intercâmbio informacional viabilizado por gêneros discursivos (digitais) possivelmente desconhecidos por considerável parcela da população. Nessa tendência da expansão cibernética, os aficionados pelas mídias conjecturam que o *status* dessa camada de pessoas sem acesso aos meios e domínios digitais, ou seja, os “excluídos digitais” é provisório e que, futuramente, as pessoas se comunicarão por intermédio do computador, celular, tablets, *smartphones* ou outro artefato de tecnologia da informação e da comunicação.

A mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre o acesso à internet e à posse de telefone móvel celular para uso pessoal, realizada pelo Instituto

---

<sup>20</sup> Segundo Lajolo e Zilberman (2009), a escrita, apesar de decorrente de uma necessidade prática, tinha o uso reservado a uma casta.

<sup>21</sup> ROJO (2009) aponta que os índices de aproveitamento dos alunos das redes de ensino da educação básica nacional (pública e privada) aferidos por sistemas de avaliações, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) não são animadores. A autora cita ainda que no “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes” (PISA), cuja ênfase recaiu sobre a leitura de textos em diferentes gêneros e linguagens, o relatório de 2000 aponta que dentre alunos de 15 anos, de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que tiveram os piores resultados. Outrossim, verificamos que o relatório mais recente com ênfase sobre a leitura, (PISA, 2009) aponta uma evolução do Brasil, no entanto, os dados revelam que estamos aquém da média internacional).

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em 2012, constatou que, em relação ao acesso à internet: 77,7 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade acessaram a internet, por meio de um microcomputador, pelo menos uma vez, no período de referência da pesquisa, perfazendo um total de 46,5% da população brasileira<sup>22</sup>. Desse percentual, os jovens constituem a maioria dos internautas no país.

Segundo dados mais atualizados do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE Media), o acesso à internet em qualquer ambiente (domicílio, trabalho, escola, *lanhouse* dentre outros locais) atingiu 105,1 milhões de pessoas no terceiro trimestre de 2013, representando um aumento do número de usuários de 3% em relação ao trimestre anterior<sup>23</sup>. Esse órgão estatístico e informativo realça que o acesso ao local de trabalho ou em domicílio chegou a 79,5 milhões no terceiro trimestre de 2013. O estudo revela que no período de dois anos, o crescimento de domicílios com acesso à internet aumentou 32% no Brasil, superando o aumento registrado em outros países também monitorados por intermédio da pesquisa e perfazendo um acréscimo de usuários de quase 20 milhões de pessoas.

As informações supracitadas nos fazem refletir sobre as consequências dessa “explosão” midiática que tem como importante vertente a substituição de tecnologias e a consequente popularização ou ampliação do acesso à internet. Nesse sentido, aspectos relacionados às noções de leitura e escrita em multimídias têm inquietado estudiosos da Linguagem. Coscarelli (1996), por exemplo, estudou como se realizam os processos de inferência na leitura em multimídias.

As políticas públicas contemporâneas instigam a oferta e o uso de plataformas por estudantes da Educação Básica com o objetivo de proporcionar aprendizagem e preparação para exames<sup>24</sup>. Essa tendência é considerada pelos documentos oficiais que parametrizam a Educação Básica no nosso país, Brasil (2000, p. 65): “[...] A análise de outras linguagens como a televisual, a cinematográfica, a radiofônica e, a mais nova delas, a informática, pode

<sup>22</sup> Disponível em: ([ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso\\_a\\_internet\\_e\\_posse\\_celular/2011/PNAD\\_Inter\\_2011.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2011/PNAD_Inter_2011.pdf)). Acesso em: 10 abr. 2014

<sup>23</sup> Disponível em: (<http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/Numero-de-pessoas-com-acesso-a-internet-no-Brasil-chega-a-105-milhoes.aspx>). Acesso em: 10 abr. 2014

<sup>24</sup> Um exemplo dessa iniciativa é o Geekie Games, uma plataforma interativa voltada à preparação de alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) <<http://www.geekiegames.com.br/>> disponibilizada no banco de propostas inovadoras em Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Outros exemplos que visam à aquisição de material multimidiático para a Educação Básica são: o edital de convocação nº 03/2012 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) <[www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3962-edital-de-convoca%C3%A7%C3%A3o-digital](http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3962-edital-de-convoca%C3%A7%C3%A3o-digital)> e o edital nº 01/2013 PNLD - 2015 disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>>.

sugerir o encontro, cada vez mais profícuo, nos processos comunicativos, dos sistemas de linguagem”.

Depreendemos que o Estado está atento às demandas tecnológicas e deverá continuar aprimorando e ampliando o acesso às múltiplas manifestações da linguagem humana que a cada dia vêm transpondo os paradigmas do papel impresso e delineando a coexistência de nuances multimodais<sup>25</sup>.

Acreditamos ser papel governamental equacionar o acesso aos diferentes recursos tecnológicos, amenizando o hiato cultural e de letramento existente entre as diferentes classes sociais em países (em desenvolvimento) como o Brasil e outros considerados desenvolvidos. Na próxima seção, trataremos da questão das Tecnologias da Informação e Comunicação em ambientes educacionais.

### **1.3 O contexto de ensino-aprendizagem na esfera pública e as TIC**

A educação pública brasileira, ao menos de modo embrionário, já contempla a inserção das multimídias na Educação Básica e no Ensino Superior. Isso implica observar que há muito a ser desenvolvido em termos tecnológicos e pedagógicos para chegarmos a um estágio razoável de equilíbrio entre a disponibilidade e o uso efetivo das TIC nas instituições educacionais públicas. Possivelmente, a partir desse contexto, no decorrer de períodos vindouros, poderemos empreender um olhar mais nítido sobre os resultados provenientes da interação mediada pela tecnologia na educação, a nosso ver, ainda incipientes.

Em conformidade com essa perspectiva da inserção da tecnologia no dia a dia, o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - Ensino Médio defende que:

[...] ao integrar as tecnologias educacionais na educação é importante que essas auxiliem, facilitem e renovem o fazer, o sentir e o domínio do processo de crescimento desta sociedade globalizada. A escola não pode ficar alheia a esta renovação; é necessário incorporar cada vez mais as tecnologias ao cotidiano escolar, uma vez que elas constituem fatores importantes para a melhoria da qualidade do ensino.

---

<sup>25</sup> Multimodais são as manifestações que contêm vários meios de comunicação: visual, escrito, sonoro, conforme proposto em (BRASIL, 2006, p. 105).

É notório que já existem em andamento, há mais de uma década, políticas públicas de fomento à inserção das tecnologias nas escolas, como o “ProInfo” e a “TV Escola”<sup>26</sup>. No entanto, na esteira específica do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, suscita-se o seguinte questionamento: O que falta melhorar na relação escola e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)? Negligenciar, ou pelo contrário, apropriar-se das tecnologias sem “dosar” planejamento, senso crítico e, sobretudo, a prática social em sala de aula, talvez não sejam caminhos promissores à formação escolar. Disso, decorre a necessidade de verificar e intervir na práxis escolar.

O docente de Língua Portuguesa, ao vislumbrar a escola como uma agência institucional de letramento e de fomento à educação crítica e inclusiva, deve promover muito mais que a alfabetização. Para isso, enveredar-se pelos caminhos do letramento digital, tendo em mãos um instrumental adequado que permita contemplar a diversidade de ações linguageiras presentes nas múltiplas esferas sociocomunicativas, dentro e fora da escola, pode ser um caminho profícuo e desafiador.

Rajagopalan (2008), ao tecer uma declaração sobre a emancipação da Linguística Aplicada, acredita que esse campo do saber deve continuar propenso aos novos rumos, distanciando-se da Linguística “mãe”. Assim, a partir dessa postura emancipadora, investigando práticas de ensino/aprendizagem alternativas (como a reescrita textual mediada pela TIC) é que a nossa pesquisa foi delineada. Este trabalho se insere na área de Linguística Aplicada, ao abarcar o uso da linguagem nos contextos de formação superior inicial e educação básica e implicar um recorte teórico interdisciplinar.

Ao propor uma reflexão “sobre o papel do campo do conhecimento que se convencionou chamar ‘linguística aplicada’ (LA) de forma independente de sua própria história (se é que tal proeza é, de fato, possível)”, Rajagopalan (2008, p. 149) sugere que “a saída é romper – na medida do possível – com a tradição, a fim de repensar o futuro do campo de forma livre e desimpedida”. Nesse sentido, o presente trabalho centra-se na oferta de

---

<sup>26</sup> Para outras informações sobre essas ações públicas, remetemos o leitor para os seguintes endereços disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>> e <<http://tvescola.mec.gov.br/>>. Em suma: O Proinfo é um programa educacional, do governo federal, que visa suprir as escolas com computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, desde que os Estados, o Distrito Federal e os municípios garantam a estrutura adequada para alocar os equipamentos em um laboratório e capacite os educadores para uso dos meios tecnológicos. Esse programa visa promover o uso pedagógico da informática nas redes públicas de educação básica. A TV Escola é considerada o canal da educação, sendo apresentada como a televisão pública do Ministério da Educação, destinada ao público em geral e, principalmente, aos professores, educadores e alunos de todo o território nacional. A TV Escola é definida como uma política pública cujo objetivo é subsidiar a escola com conteúdo suplementares.

alternativas para o ensino da escrita (talvez, já até implementadas em outros contextos espaciotemporais), porém, inovadoras para muitas comunidades escolares.

Nesta pesquisa, compreendemos a língua como um lugar de interação humana, uma vez que, segundo Bakhtin (2004 [1929]), a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. Para isso, vinculamos a teoria à prática visando, mormente, a resolução de problemas concretos, levando-se em conta a participação interativa de alunos e professor-pesquisador na obtenção de resultados mensuráveis e constatáveis empiricamente. Ao proporcionar o acesso ao Moodle e o uso de seus recursos como o *quickmail*, reconfiguramos o ambiente tradicional, ou seja, “a usual” sala de aula<sup>27</sup> e temos a oportunidade de vivenciar e focalizar a interação concretizada por enunciados em ambiente digital. Assim, entendemos termos acesso real a uma das múltiplas interfaces de interação humana provida de recursos tecnológicos mais avançados.

No âmbito do Ensino Superior<sup>28</sup>, percebemos que dentre os programas e ações de “mais fôlego”, desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), com a inserção e emprego das TIC, destaca-se o projeto Universidade Aberta (UAB)<sup>29</sup> que propõe, além de formação inicial, a capacitação de profissionais da educação básica, a formação continuada aos graduados e o desenvolvimento de um “amplo sistema nacional de educação superior a distância”.

Após essa descrição sucinta de parte do atual cenário que abarca o uso de algumas TIC na educação nacional, na seção seguinte, nos ateremos ao que entendemos por reescrita. Para isso, trazemos à discussão alguns estudiosos com os quais tentamos interagir.

#### 1.4 A noção de reescrita

Ao focalizar a escrita como um processo contínuo e metódico, alguns estudiosos têm evidenciado, dentre as suas etapas de realização, a reescrita, apregoando-a como um objeto de ensino-aprendizagem a ser contemplado por currículos escolares/acadêmicos. Nesse escopo,

---

<sup>27</sup> Não entendemos o sentido de “usual” como pejorativo, mas sim voltado para o legado da escrita grafocêntrica sem o uso das tecnologias da comunicação e informação, por isso, parcialmente diferente da emergente escrita em mídia digital.

<sup>28</sup> O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Brasil (s.d., p. 18), ao apresentar iniciativas desenvolvidas no “ensino obrigatório”, declara que “Programas de inclusão digital foram incrementados”. Em nota, algumas dessas iniciativas que, a nosso ver, contemplam parcialmente demandas do ensino superior são explicitadas, a saber: “produção de conteúdos digitais (Portal Domínio Público, Portal de Periódicos da CAPES e Programa de Conteúdos Digitais Educativos)”.

<sup>29</sup> Disponível em: <[www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br)>. Na seção 2.1.4, comentamos um pouco mais sobre o projeto da UAB.

apresentamos a noção de reescrita<sup>30</sup> abordada em nossa pesquisa. A reescrita, aqui, alinha-se ao que propõe Fiad e Barros (2003, p. 10): uma ação de “interposição do sujeito”, ou seja, “[...] uma atividade metaenunciativa que constitui um retorno sobre o dizer [...]” de própria autoria ou de outrem.

O processo de produção textual, do ponto de vista didático, requer a execução de fases que contemplam a produção escrita. Nesse sentido, o planejamento, a produção efetiva do texto, a leitura pelo sujeito autorizado (normalmente o professor/mediador) e a reescrita são fases que envolvem a produção escrita. Portanto, do ponto de vista da construção do enunciado e do texto, não há escrita sem reescrita.

No ato de produção do enunciado e do texto (isto é, numa ação de linguagem), planejamento e execução não representam etapas separadas que correspondam a um momento “t” para o pensamento e outro “t<sub>1</sub>” para a linguagem. Trata-se de processos intimamente relacionados, que não raro se apresentam, tanto na fala quanto na escrita, como vozes que se replicam ao dividirem o mesmo tempo. Contudo, apesar da difícil separação, do ponto de vista da construção do enunciado e do texto, o ponto de vista didático, produtivamente, permite-nos configurar diferentes momentos da produção do texto.

Nesse viés didático, com vistas a um ensino eficaz da escrita, trabalhar com reescrita de textos pode servir para o exercício do distanciamento do autor em relação ao seu próprio texto. Assim, ao focalizar a escrita como uma atividade, um processo contínuo, sistemático, alguns estudiosos têm evidenciado, dentre as suas etapas de realização, a reescrita, defendendo-a como um objeto de ensino-aprendizagem a ser contemplado por currículos escolares/acadêmicos.

Para Gonçalves (2009), a reescrita é parte integrante da escrita e consiste em mudanças no interior de um texto a partir de determinados critérios, ou seja, trata-se da escrita de um mesmo texto inculindo nele alterações com base na “correção interativa”. Segundo Gonçalves (2009, p. 21), a correção interativa pode ser realizada durante a aplicação de uma SD, pautando-se por uma “lista de controle/constatação”<sup>31</sup>, que permite ao professor interagir de modo oral ou escrito com os textos dos alunos num processo de intervenção,

---

<sup>30</sup> Gonçalves (2009, p. 20) já menciona que a nomenclatura que faz referência ao processo de reescrita é diversificada (reescrita, refacção, retextualização, etc.). Nesta pesquisa, adotamos a palavra “reescrita” para designar um procedimento sistemático e interativo voltado ao aprimoramento textual. Trata-se de uma etapa da escrita ou produção textual, em andamento ou já acabada.

<sup>31</sup> Conforme Gonçalves (2009, p. 22), apoiado em Bain e Schneuwly (1993), a lista de controle/constatação pode ser elaborada pelos alunos, pela coletividade da classe ou pelo professor. Nesse sentido, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010, p. 90) acrescentam que o registro dos conhecimentos sobre o gênero, adquiridos na elaboração de uma SD, finaliza-a, de modo sintético, na forma de uma lista de constatação ou lembrete ou glossário.

compreendendo o texto do aluno como algo provisório e aprimorável até o término da SD e/ou posterior circulação.

Ao entendermos o “texto” como um enunciado que se materializa pela expressão verbal e não verbal, compreendemos a reescrita como uma ação de aperfeiçoamento enunciativo delineada pela constante tentativa de expressar-se ou expressar algo do modo mais adequado à situação comunicativa subjacente. A reescrita, objeto deste trabalho, implica revisitar o próprio texto<sup>32</sup> ou o texto alheio com vistas a adequá-lo, em termos linguísticos e discursivos. No entanto, um fator considerado imprescindível neste aprimoramento é a intervenção didática do leitor (neste caso, o professor-pesquisador) que, por meio do bilhete-interativo<sup>33</sup> e outros gêneros catalisadores (apontamentos, comentários nas margens do texto<sup>34</sup>), guia dialogicamente as ações a serem implementadas ou não pelos estudantes.

Nessa mediação<sup>35</sup>, o professor deixa de ser um mero espectador ou avaliador do produto “texto” e, evidenciando o processo de produção textual por meio do uso das TIC (ou não), assume o lugar de coenunciador ou coprodutor trabalhando de modo colaborativo com o seu aluno. Observamos que no processo de correção interativa, as ações de mediação são essencialmente metaenunciativas, seja em contexto digital ou tradicional.

Uma vez entendida a percepção de reescrita construída como objeto de nossa investigação, cabe-nos apresentar o panorama no qual esta atividade é (ou não) praticada, de modo sistemático. Abordaremos esta questão ao trazer alguns teóricos para o nosso “diálogo” na seção subsequente.

## 1.5 O legado científico no contexto tradicional e digital

### 1.5.1 A reescrita no contexto tradicional: alguns precursores

A reescrita, ainda ignorada por muitos educandos e educadores em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, não é novidade para o ensino de produção textual no

---

<sup>32</sup> Nas atividades de reescrita desta pesquisa, trabalhamos exclusivamente com reescritas de textos de autoria própria. Os sujeitos da pesquisa entrevistaram, com o auxílio do(s) pesquisador(es), em suas próprias produções. Em se tratando de um trabalho gerador de uma nova versão textual, a reescrita demanda naturalmente a reescrita textual.

<sup>33</sup> Nesse sentido ver “bilhete interativo pós-textual”, em Ruiz (2001); “bilhete orientador”, Buin (2006); Bazarim (2009).

<sup>34</sup> Entendemos que os comentários breves feitos nas margens ou no corpo dos textos, já identificados por Ruiz (2001), juntamente com o bilhete orientador, podem compor a interação “um-para-um” na relação de *continuum* proposta por Bazarim (2009). Assim sendo, a nosso ver, o conjunto de gêneros abarcados nesta interação e não apenas o bilhete orientador contribui para a efetivação da reescrita.

<sup>35</sup> Conforme Vygotsky (1995, p. 42), a relação do homem com o mundo não é direta, senão mediada por meios “ferramentas auxiliares” da atividade humana. A linguagem, segundo o autor, é um signo mediador por excelência, uma vez que ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

contexto acadêmico. Esse procedimento tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores, dentre eles, Serafini (1995), Ruiz (2001), Buin (2006), Penteadó e Mesko (2006), Gonçalves (2009), Bazarim (2009), Nascimento (2009), os quais têm se aplicado a investigar esse tema. Nesta seção, sucintamente, apresentamos alguns aspectos discutidos por alguns desses estudiosos.

Ao nos debruçarmos sobre a literatura selecionada, verificamos que Serafini (1995) constatou a existência de três tipos de correções (correção indicativa, resolutive e classificatória) que regulavam o processo de reescrita de alunos em um contexto tradicional, sob uma abordagem cognitivista (monológica).

Segundo Serafini (1995, p. 114), a correção indicativa<sup>36</sup> “consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros”; neste caso, as correções são pontuais e limitadas a “erros localizados” como os “ortográficos e lexicais”. A correção resolutive consiste “em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros” numa atitude de colaboração que demanda tempo e empenho na busca pela interpretação das intenções do aluno. Há, por parte do professor, uma categorização do que é aceitável e a eliminação do “erro”, neste ato de reescrita.

Na figura 1, apresentamos um exemplo de correção indicativa na qual os grifos indicam trechos ou termos em que há inadequação de ordem sintático-semântica (concordância verbal e repetição terminológica). Na figura 2, há a ilustração de correção resolutive na qual o mediador altera o texto do aluno saneando algum desvio pertinente (repetição excessiva do referencial “pessoas”).

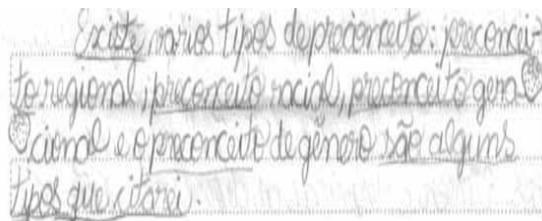


Figura 1 - Correção Indicativa  
Fonte: Leite e Pereira, 2009, p. 43

Existe	varios	tipos
depreconceito:	preconceito	
regional,	preconceito	social,
preconceito	geracional	e o
preconceito	de gênero	são
alguns	tipos	que citarei.

<sup>36</sup> Serafini (1995), numa abordagem cognitiva, acredita que, no tipo de correção indicativa, o professor “altera muito pouco”. No entanto, Ruiz (2001, p. 55) contesta-a, dizendo que na correção indicativa não há alteração alguma no texto, senão apenas a indicação do “local” das alterações a serem realizadas pelo aluno.

Na minha opinião as pessoas perdem tempo quando não discutem á respeito do preconceito, pois sabemos que atualmente há pessoas com suas opiniões formadas em relação a esse assunto. Então de que adiantará falar se as pessoas que iram escutar não querem saber do que se trata.

É isso que eu penso sobre esse problema que vem ocorrendo, e não é só de

Figura 2 - Correção Resolutiva  
Fonte: Leite e Pereira, 2009, p. 42

Na minha opinião as pessoas perdem tempo quando vão discutir á respeito do preconceito, pois sabemos que atualmente há pessoas com suas opiniões formadas em relação a esse assunto. Então de que adiantará falar se as pessoas que iram escutar não querem saber do que se trata.

É isso que eu penso sobre esse problema que vem ocorrendo, e não é só de

Serafini ainda apresenta um tipo de correção, tido por ela como mais raro em relação às outras, intitulado de correção classificatória, consistindo “na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação” em que o professor, ocasionalmente, “sugere” as modificações e, posteriormente, propõe a correção “codificada” para o aluno. A proposta pauta-se em uma espécie de catalogação de equívocos a serem identificados (no ato de correção) e, posteriormente, eliminados do texto pelo aluno<sup>37</sup>.

Ap. Aquela cena na Az ficamos alguns minutos em silêncio. Aquela alegria, havia desaparecido e no seu lugar, tomou conta uma grande tristeza.

P. Logo então, vimos que este dia tinha sido bom de pesca, pois naquele dia, estava mais do que claro que não havia mais peixes.

Coer. Ficamos muito desapontados e voltamos para casa quietos em silêncio. E então resolvemos comprar alguns peixes para jantarmos.

Aquela cena nos fez ficarmos alguns minutos em silêncio. Aquela alegria, havia desaparecido e no seu lugar, tomou conta uma grande tristeza.

Logo então, vimos que este dia tinha sido bom de pesca, pois naquele dia, estava mais do que claro que não havia mais peixes.

Ficamos muito desapontados e voltamos para casa quietos em silêncio. E então resolvemos comprar alguns peixes para jantarmos.

Figura 3 - Correção Classificatória  
Fonte: Ruiz, 2001, p. 144

Na figura 3, apresentamos um exemplo da correção classificatória na qual no espaço das margens se classificam os “erros” (“red” redundância, “P” pontuação e “coer” coerência) apontados pelo mediador no corpo textual por intermédio de grifos. Nesse tipo de correção,

<sup>37</sup> Ruiz (2001, p. 63) também discorda de Serafini (1995) em relação a não ambiguidade na identificação de erros no texto, uma vez que, segundo Ruiz, algumas indicações são extremamente claras e objetivas, porém, outras não.

percebemos que há o estabelecimento de sinais ou códigos pré-definidos e compartilhados, entretanto, nem sempre eficazes.

É oportuno registrar que Serafini (p. 118) propõe um “contexto de correção interativa” ou “coletiva”, conforme explicitado pela autora, que requer a apresentação de textos selecionados de um grupo de alunos. Neste tipo de correção, em um primeiro momento, há discussões orais após a leitura em voz alta de alguns (duas ou três correções coletivas) dos textos selecionados com o auxílio do professor. Em um segundo momento, há a composição de “grupos de correção não homogêneos” compostos por quatro ou cinco alunos que, com uma “planilha de análise”<sup>38</sup> em mãos, atuam no aperfeiçoamento textual das produções dos colegas sem a ajuda do professor. No terceiro momento, os alunos, levando em consideração os “conselhos” de seu grupo de correção, fazem “a revisão” de seu texto e entregam a segunda versão ao professor. Vemos que, neste momento, Serafini não cria nem cita um novo rótulo de nomeação de critérios de correção de textos, mas, a nosso ver, oferece procedimentos metodológicos aos docentes.

Como é possível depreender, Serafini (1995) propõe um trabalho que, apesar de pautado em uma “planilha de análise”, tem como força motriz as contribuições orais de pares, apontando para um procedimento teórico-metodológico intitulado posteriormente de correção textual-interativa que será desenvolvido de modo mais incisivo por Ruiz (2001). A correção “interativa” de Serafini, a nosso ver, apesar de exigir a reescrita de textos de outrem, ocorre mormente de forma oral e focaliza aspectos gerais, principalmente em relação ao “objetivo comunicativo” e aos aspectos “técnicos” ou relacionados “ao conteúdo”.

Ruiz (2001) defende, além dos mencionados por Serafini (1995), o tipo de correção textual-interativa<sup>39</sup> pautada no uso do bilhete interativo pós-textual. Esse tipo de intervenção materializa-se por intermédio da inserção de comentários mais extensos geralmente escritos “em sequência ao texto do aluno”, no “pós-texto”, como diria a autora. Não se trata de comentários breves realizados nas margens ou no corpo dos textos, mas geralmente no espaço

---

<sup>38</sup> Serafini (1995, p. 116) apresenta uma “planilha de correção de uma dissertação” (entendida à época como gênero discursivo). Neste modelo, é nítida a preocupação com aspectos composicionais e estéticos (organização e conteúdo/ linguagem e forma) e a relegação de aspectos discursivos (situação comunicativa, papel dos sujeitos interlocutores, por exemplo). Gonçalves (2009), apoiando-se em reflexões do grupo de Genebra, sugere, para o contexto escolar grafocêntrico, a utilização de uma lista de controle/constatações. Tal lista, defendida pelo autor como gênero catalisador, pode favorecer ao estudante meios mais eficazes de reescrita.

<sup>39</sup> Ruiz (2001, p. 63) propõe esse tipo de correção colaborativa, a nosso ver, bem próxima àquela proposta por Serafini (1995) denominada de correção interativa, porém, diferenciando-se daquela num aspecto singular; isto é, na medida em que tem como ação corretiva/interlocutora - o bilhete - a escrita do professor e não a intervenção oral dos colegas. Ruiz observa que sequencialmente esse bilhete pode refletir distintos momentos da interação professor-aluno, ou seja, a troca de turnos empreendida na interlocução “aluno-produtor, professor-corretor, aluno-revisor”.

pós-textual não preenchido pelo escritor/aluno. O conteúdo desse bilhete abordaria aspectos não contemplados pelas demais tipologias de correção propostas por Serafini (1995), em geral, relacionadas com a função de “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno” (problemas do texto) ou falar, “metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor”. Em alguns casos, esse bilhete aparece no espaço pré-textual, conforme consta na figura 4. Na figura abaixo, consta um exemplo da correção textual-interativa na qual o mediador estabelece uma interlocução metadiscursiva com o autor do texto indagando-o sobre aspectos “macrotextuais” (referenciação, conexão, concatenação de ideias, etc.).

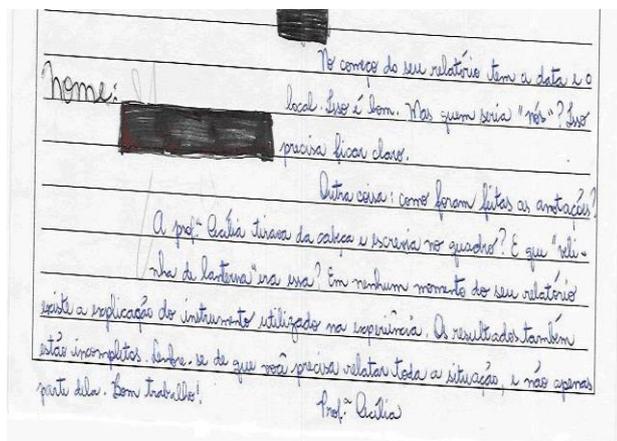


Figura 4 - Correção textual-interativa  
Fonte: Nascimento, 2009, p. 68

No começo do seu relatório tem a data e o local. Isso é bom. Mas quem seria “nós”? Isso precisa ficar claro.

Outra coisa: como foram feitas as anotações?

A profa. Cecília tirava da cabeça e escrevia no quadro? E que “velinha da lanterna” era essa? Em nenhum momento do seu relatório existe a explicação do instrumento utilizado na experiência. Os resultados também estão incompletos. Lembre-se de que você precisa relatar toda a situação e, não apenas parte dela. Bom trabalho!

Bazarim (2009), na interação professora-alunos mediada pela escrita, evidenciou a existência de vários gêneros “tanto instrucionais (instruções para a realização de atividades, bilhete orientador) quanto os não instrucionais (recados, cartas pessoais)” encadeados em uma relação de *continuum*.

Um aspecto relevante da pesquisa de Bazarim (2009) é a percepção de que escrever para os alunos propicia um diálogo individualizado e que as estratégias de escrita do professor podem servir como “andaimas para os alunos construírem suas respostas”. Essas estratégias de escrita de diversos gêneros podem constituir modelos para os alunos, ampliando, portanto, o “mundo dos letramentos” deles e dos professores por intermédio de atividades na escola.

Buin (2006) verificou que não é frequente a correção textual-interativa, ou seja, “interagir com o aluno sobre o seu texto” e, quando isso ocorre, “é comum a elaboração de comentários genéricos a respeito do texto do aluno”. Mais à frente, acrescenta que “o bilhete orientador pode ser um instrumento poderoso para o desenvolvimento da escrita do aluno e, por isso, deve ser objeto de ensino nos cursos de formação de professores, mais habituados ao gênero comentário, cuja função não é a mesma”. Segundo Buin (2006), o profissional de

Língua Portuguesa deve conhecer exatamente o tipo de problema (de coesão ou de coerência) apresentado no texto e, “sem abordar *metalinguisticamente* a questão, conversar com o aluno sobre o conteúdo e a organização do texto, questionar sentidos”, numa interlocução que leve o aluno a “reflexões e alterações estruturais”. Ela alerta que, se necessário, aspectos gramaticais podem ser abordados para auxílio dos alunos (Grifo da autora).

Outros estudiosos que enfocaram a reescrita mediada por bilhetes orientadores em contexto de formação continuada de professores na rede pública do estado de São Paulo foram Penteadó e Mesko (2006). Os pesquisadores abordam o gênero “relato reflexivo” com o objetivo de elucidar de que maneira os professores (em formação continuada) interagem com os bilhetes dos ministrantes do curso (professores formadores). Os resultados da pesquisa permitiram a identificação e o agrupamento de três categorias de “respostas” aos bilhetes: a) réplica (espécie de resposta direta ao leitor ou professor-formador em que se verificam rupturas de coesão e de progressão textual); b) respostas como reelaboração (em que o autor numa nova versão textual incorpora as sugestões e/ou indagações do bilhete orientador, de modo a reconstruir positivamente a progressão temática e estabelecer o diálogo com múltiplos leitores); c) escamoteamento ou não consideração das questões e/ou sugestões do bilhete (não adesão às propostas ou incitações do bilhete orientador). Essas “operações com a linguagem” ou “estratégias textuais”, segundo os autores, colocaram em foco o registro da interlocução que abarcava também as discussões realizadas em sala de aula. Assim, foram fomentadas experiências de escrita e diálogos produtivos entre os educadores participantes da formação ofertada.

Gonçalves (2009), embasado em Dolz e Schneuwly (2010 [2004]), conforme já mencionado, defende uma correção interativa associada à lista de controle/constatação. A lista de controle/constatação pode ser elaborada no decorrer da didatização da SD, ou no final de sua transposição. Pode ser construída previamente pelo docente ou em parceria com os estudantes ou até mesmo adaptada de contextos acadêmicos para contextos outros; entretanto, o autor alerta para o fato de a lista dever ser construída toda vez que houver um novo gênero em didatização. Segundo Gonçalves (2009), a correção interativa pode suprir as lacunas deixadas pelas outras formas de intervenção (indicativa, resolutiva e classificatória) na situação comunicativa e resultar numa produção textual mais eficiente para quem participa do processo de escrita/reescrita, uma vez que capacidades de linguagem (ação, discursivas e linguístico-discursivas) devem nela estar presentes.

Nascimento (2009) analisa como o bilhete orientador pode funcionar como um andaime na aprendizagem de práticas de escrita em um contexto de educação básica. O estudo

realizado revela que os bilhetes orientadores aliados à SD possibilitam refinar a compreensão a respeito da produção de um gênero discursivo, isto é, sobre “como produzir relatórios de experiência”. Segundo a mesma autora (2009, p. 66), por intermédio do bilhete, “é possível também abordar aspectos mais amplos relacionados à macroestrutura textual e aos modos de circulação do gênero [...]” dificilmente contemplados por meio de “marcações e símbolos”. Nascimento (2009, p. 68) realça que nos bilhetes a ênfase está em aspectos mais amplos (funcionais, sociopragmáticos e esferas de circulação do gênero), mesmo reconhecendo que os aspectos notacionais como pontuação, uso de maiúsculas e acentuação também carecem de aprimoramento ou melhor elaboração. A autora alerta, no entanto, que apenas os módulos da SD não ensinam tudo a respeito de como escrever determinado gênero, tampouco o bilhete orientador por si só. Segundo Nascimento (2009, p. 78), é preciso intervir proporcionando “momentos orientadores de reescrita” que provocaram, naquele contexto de estudo descrito, além de modificações sugeridas pelos bilhetes, as modificações “automotivadas”.

Isso posto, podemos perceber que a reescrita no contexto tradicional tem instigado pesquisadores contemporâneos a apresentá-la sob um enfoque fenomenológico e com abordagens qualitativas que desvelam a eficácia da correção interativa proporcionada por bilhetes orientadores/interativos.

No próximo tópico, evidenciaremos um contraponto que tem por um lado a difusão das tecnologias da informação e comunicação nas instituições de ensino e, por outro lado, a escassa focalização científica da reescrita em ambiente digital. Posteriormente, apresentamos estudos de processos colaborativos de ensino-aprendizagem da escrita (em língua inglesa no exterior e língua inglesa e portuguesa no Brasil) que, dentre muitos outros estudos, prenunciam a aquisição de idiomas e a produção textual como subáreas precursoras da mediação tecnológica e prática colaborativa no ensino, na área de Letras.

### **1.5.2 A reescrita e a colaboração no contexto digital: novas trilhas?**

A literatura que aborda a reescrita em ambientes mediados por tecnologias digitais não é abundante e centra-se em investigações voltadas para processos de ensino-aprendizagem de segunda língua e outros contextos<sup>40</sup>. Parafrazeando algumas pesquisas selecionadas por meio de busca no Google acadêmico, procuramos ilustrar sucintamente, nesta investigação, alguns

---

<sup>40</sup> Uma das fontes que reúne algumas pesquisas por nós parafrazeadas é o periódico: *Computers and Composition*, v. 29, n. 1, p. 63-78, 2012.

desses estudos e outros de tendências colaborativas que não se limitam ao ensino de língua estrangeira evidenciando, portanto, uma porção do atual “estado da arte”.

Em um contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa, como segunda língua, Song e Usaha (2009) apresentam um estudo de reescrita em que alunos universitários, após uma fase de treinamento<sup>41</sup>, intervêm nos textos de seus pares de dois modos: 1) formando um grupo “face-to-face peer response – FPR” que faz intervenções escritas e por intermédio de conversas “face-a-face” em uma classe tradicional; 2) formando um grupo “electronic peer response - EPR” que contribui com os textos dos colegas por meio do uso de um fórum no AVA Moodle. Os estudiosos chineses concluem que, em termos qualitativos, os textos revisados e reescritos pelos usuários da plataforma *on-line* atingiram um nível mais elevado, em virtude de considerarem e utilizarem os apontamentos ou comentários recebidos dos pares.

Noutro contexto de uso das tecnologias no ensino de Inglês, Chang (2012) relata um estudo que investiga como uma combinação de três modos de interação “face-a-face, síncrona e assíncrona CMC” influencia e pode favorecer a revisão de textos realizada por pares dos alunos. Os resultados da pesquisa, segundo o autor, indicam que o ajuste dos três modos de interação propicia o engajamento dos alunos na tarefa de revisão textual, permitem o estabelecimento de categorias de comentários e a percepção/aceitação de sugestões proveniente da revisão feita pelos pares.

No contexto nacional, nesse viés das tendências colaborativas no ensino de língua estrangeira, Menezes (2010) investiga as interações reais (via correio eletrônico/*e-mail* e *chat*) de uma comunidade virtual de aprendizagem em contexto acadêmico de aquisição da língua inglesa. Dados da pesquisa de Menezes (2010, p. 355) revelam que os alunos podem transpor a preocupação demasiada com os “erros”, aprenderem em grupo e se relacionarem com falantes do inglês “através de *e-mail* e *chat*”, contribuindo para o aumento do grau de autoestima e motivação deles mesmos.

---

<sup>41</sup> Os pesquisadores, com o objetivo de capacitar os participantes da pesquisa a serem eficazes em suas intervenções ou *feedback* ofertaram uma sessão de treinamento, ministrada para os 20 participantes, dividida em duas fases, com duração total de 6 horas: a) na primeira fase, com duração de 2 horas semanais e totalizando quatro horas em sala de aula, os alunos foram ensinados sobre: onde deveriam procurar/intervir, quais perguntas deveriam fazer, como os comentários deveriam ser gerados em termos de conteúdo, organização e uso da linguagem (incluindo gramática, vocabulário e operações); b) na segunda fase, com duração de 2 horas no laboratório de informática, o propósito foi ajudar os alunos a transporem problemas técnicos e a se familiarizarem com os recursos do *Moodle*, mostrando e instruindo-os sobre boas amostras de comentários. Os estudiosos chineses concluem que, em termos qualitativos, os textos revisados e reescritos pelos usuários da plataforma *on-line* atingiram um nível de textualidade mais elevado, em virtude de considerarem e utilizarem os apontamentos ou comentários recebidos dos pares.

Outra pesquisa que buscou evidenciar o uso da língua inglesa, sobretudo, a produção e negociação de sentido por intermédio da escrita sincrônica em *chat*, foi realizada por Motta-Roth (2010). Esta pesquisa evidenciou a autonomia, a postura ativa e o pensamento crítico como aspectos importantes notados nas interações efetivas que pressupuseram o engajamento intensivo e corrente em “processos colaborativos de discussão e avaliação das teorias e práticas em curso” (p.288). Motta-Roth acredita que temos o dever de formar alunos “capazes de aprender a aprender, que tenham habilidades comunicativas em língua estrangeira e um conhecimento básico da comunicação no meio virtual”. O uso do meio eletrônico na produção textual em língua estrangeira, segundo a autora, parece efetivar condições para o aluno refletir, criticar e discursar ao mesmo tempo em que o permite conhecer “as tecnologias intelectuais virtuais”. Considerando que o ciberespaço é um espaço onde todos se educam, “inclusive o professor” (p. 356), Motta-Roth defende que as conversas reais e a navegação em sites orientados/indicados pelo grupo dá *input* para que os alunos realmente aprendam o idioma que escolheram estudar.

Pereira (2010), ancorado em Sacks, Schegloff e Jefferson (1977), ao estudar um *corpus* composto por mensagens eletrônicas elaboradas por um grupo de alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, identificou na interação via *e-mail* “uma série de reparações e correções que vão desde uma simples correção gramatical-lexical até correções e reparações que extrapolam a simples sequência de palavras e frases em uma mensagem”. Nesse estudo, o autor apresenta três categorias de estratégias linguísticas utilizadas pelos interlocutores com vistas a realizar/solicitar a correção ou “autoedição” de suas mensagens em níveis (léxico-gramatical e morfossintático) e dos conteúdos e sequências de mensagens no nível (semântico-pragmático): a) Autocorreção autoiniciada – tipo de correção ou reparação iniciada pelo próprio participante sem que haja o chamado ou intervenção de outrem<sup>42</sup>; b) Autocorreção iniciada pelo outro – correção feita pelo participante realizada mediante a intervenção ou estímulo recebidos de outro(s) participante(s); c) Correção pelo outro e iniciada pelo outro - falha, deslize, erro, gafe ou mal entendido cometidos por um participante, porém, corrigidos por outro(s) durante a interação.

Pinheiro (2011), abordando o ensino da escrita da Língua Portuguesa e a internet no contexto escolar, investiga o processo de construção de práticas colaborativas de escrita

---

<sup>42</sup> No contexto da pesquisa de Pereira (2010), a “autocorreção autoiniciada” emergia acompanhada de justificativas, desculpas, esclarecimento, etc., em nível conversacional. No contexto dessa pesquisa, porém, as autocorreções emergem diretamente no texto sem que, necessariamente, haja um anúncio disso.

(PCE) de matérias a serem expostas em um jornal *online* produzido por alunos do ensino médio de uma escola pública no interior de São Paulo. Nesta pesquisa, há o estabelecimento de uma relação entre práticas colaborativas de escrita e duas ferramentas digitais da *web* (o correio eletrônico e a conversa instantânea) que configuram a escrita como uma prática “exógena” com importância fora do ambiente escolar. A internet é evidenciada como um artefato que oferta diversas ferramentas digitais que, segundo Pinheiro (2011, p. 279), “[...] podem funcionar como instrumentos de mediação e contribuir para atividades de produção textual [...]” projetando alunos e professores como efetivos autores engajados em práticas significativas em âmbito cultural e sócio-histórico.

Noutro contexto de ensino-aprendizagem voltado à escrita de relatórios de estágios supervisionados no ensino superior, Silva, Santos e Mendes (2013) focalizaram as operações linguísticas ou categorias de atividades linguísticas provenientes da reescrita dos relatórios por “alunos-mestres” em formação inicial. Segundo os autores, estes relatórios que deveriam contemplar análises críticas das atividades de observação e regência de aulas ministradas na Educação Básica, à medida que foram reescritos, após a intervenção do professor-formador, além de momentos de práxis aos formandos, viabilizaram a conscientização do processo de avaliação formativa e o aprimoramento da escrita e do letramento dos acadêmicos. Nessa abordagem da reescrita mediada por *e-mail* e “com o uso da ferramenta de revisão textual do *Word*”<sup>43</sup>, Silva, Santos e Mendes (2013) identificaram a existência de três categorias de atividades linguísticas que informavam o processo de reescrita do gênero relatório de estágio supervisionado: a) apagamento da informação apresentada (a omissão de passagem/trecho que outrora constava na primeira versão); b) fuga da informação solicitada (aparente não compreensão da intervenção/questionamento ou ignorância/indiferença quanto à proposta ou à orientação realizadas pelo professor)<sup>44</sup>; c) expansão reflexiva da informação apresentada (atendimento à indicação de reescrita em conformidade com as solicitações do professor-formador, resultando explicações adicionais com mais criticidade e produtividade). Os autores

---

<sup>43</sup> Referimo-nos a versão lançada em 2010 do aplicativo processador de texto *Word* 14.0. O “Word” é um aplicativo que compõe o pacote de aplicativos Microsoft Office. Os pacotes de aplicativos são ferramentas ou dispositivos digitais usados para a criação de planilhas, documentos, apresentação de banco de dados, etc. Os pacotes de aplicativos mais conhecidos no Brasil são Microsoft Office e Libre Office.

<sup>44</sup> Diferentemente dos autores, consideramos o “apagamento da informação apresentada”, como uma estratégia de “fuga da informação solicitada” também. Portanto, incorporamos essas duas categorias numa única denominada “fuga da informação solicitada”. Podemos considerar o “apagamento da informação apresentada” como uma estratégia de “fuga da informação apresentada”, quando deriva ou emerge em resposta à intervenção do professor, ou melhor, em fuga a uma possível resposta. Por outro lado, verificamos que nem sempre a supressão ou apagamento de termos ou períodos resultam da intervenção do professor, mas sim de maneira automotivada, por iniciativa do aluno/acadêmico. Nesse sentido, centramo-nos em observações sobre as reações explícitas no processo de reescrita, caracterizando o “apagamento da informação apresentada” como uma subcategoria de fuga da informação apresentada.

defendem que, mesmo com algumas limitações em virtude dos desencontros entre sentidos pretendidos e efetivados, a abordagem da reescrita é eficaz para o aprimoramento linguístico e para a vivência e apropriação de “modos pedagógicos de agir”.

As pesquisas acima mencionadas representam uma partícula da relação entre as TIC e o cenário nacional e internacional de ensino da escrita, produção textual e aquisição de língua estrangeira. Disso depreendemos que os procedimentos voltados ao uso das TIC no ensino de línguas, na modalidade escrita, está em fase germinal e carece de contribuições das comunidades e entidades tecnológicas, científicas e educacionais, principalmente, na abordagem da reescrita. As discussões e informações elencadas nesta investigação podem significar um passo inicial rumo à consolidação do conhecimento tecnológico e metodológico que se deseja alcançar. Por ora, entendemos que a conciliação das tecnologias com o ensino da escrita, mais especificamente da produção textual ou hipertextual, não deve ocorrer à revelia da noção de letramento. Este é o assunto a ser discorrido na próxima seção.

## **1.6 Os hipertextos e os letramentos multi-hipermidiáticos**

Ao considerar a tendência sociointeracional, ou nas palavras de Weedwood (2002), “a guinada pragmática” norteadora de estudos linguísticos atualmente, percebe-se que o foco central recai não somente na escrita em si, mas consideravelmente nas circunstâncias tecnológico-comunicativas, na circulação e no entorno sociocultural dessas escritas. Assim sendo, a manifestação das escritas e, por consequência, da língua leva em conta tanto os aspectos verbais, quanto os aspectos extraverbais engendrados na/pela escrita do século XXI.

A noção de escrita, conforme já citamos, partiu de uma fase que se limitava aos rudimentos de escritura (pintados, cunhados ou esculpidos em ossos, pedras, argila) e avançou para uma noção da tessitura de palavras em “suportes” tangíveis múltiplos (papiros, pergaminhos, papel) até aos digitais (telas, visores e painéis eletrônicos) que aportam hipertextos.

O hipertexto, segundo Koch (2002), denota a noção de escrita que permeia as sociedades letradas ou grupos grafocêntricos contemporâneos. De acordo ainda com Koch, todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido e, uma vez sendo plurilinear na sua construção, pelo menos do ponto de vista da recepção, todo texto torna-se um hipertexto.

O uso das plataformas digitais deixam os suportes de escrita ainda mais variados, mas saber de que modo isso (os múltiplos usos) afetam a disposição (a estruturação, a diagramação

dos textos) tem sido uma questão de pesquisa linguística nas últimas décadas. Se por um lado, as ferramentas tecnológicas tornam a escrita mais heterogênea, em termos morfológicos e pragmáticos, por outro, ainda conservam o caráter tradicional (semântico, sintático e fonético) que sempre permeou, com mais ou menos ênfase, as manifestações escritas e suas respectivas análises. É possível questionar: até que ponto o uso das tecnologias digitais afeta ou interfere no uso da escrita sob o espectro espacial, sociocognitivo e interacional? A resposta, como já enfatizado, está no porvir dos estudos linguísticos.

Ao propor uma conceituação, Koch (2002) afirma que os textos acadêmicos são hipertextos ao apresentarem “referências, citações, notas de rodapé ou de final de capítulo”. Isto é, *links* que podem remeter o leitor à descontinuidade ou suspensão da leitura, para inclusive consultar outros textos, obras e termos referenciados no texto, ou em notas, em processo contínuo. Nesse sentido, a diferença entre o hipertexto impresso e o hipertexto digital seria o suporte, a forma e rapidez do acesso. O hipertexto, conforme Koch (2002, p. 63), é uma forma de estruturação textual que faz do leitor um coautor textual. Para ela, o hipertexto também

[...] constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas. [...] o termo designa uma escritura não sequencial e não linear, que ramifica e permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado de outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real.

De acordo com Signorini (2012, p. 283), a inserção das TIC e o uso das mídias eletrônicas inspiram práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, “aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais”. Essas práticas denominadas de “letramentos multi-hipermidiáticos”, segundo a mesma autora, são plurais, contextualmente variáveis e “dão à hipermídia um caráter híbrido, interativo, não linear e metamórfico: linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais”, portanto, são práticas em transformação acelerada que não podem ser reduzidas a um conjunto específico e acabado de conteúdos, saberes ou habilidades, nos moldes das práticas escolares estabelecidas.

Fazendo um paralelo entre a tradição grafocêntrica e o panorama dos letramentos multi-hipermidiáticos, Signorini (2012, p. 289) observa que importantes papéis como os de professor, tutor, expert, especialista, etc. vinculados às legitimadas agências de letramento (escola, grande mídia, dentre outras) “orientadas para a filtragem e distribuição dos recursos

de capital simbólico, no sentido dado a essa expressão por Bordieu” entram em xeque. Segundo a autora, com “a lógica da abundância tornada fluida pela imediatez, associada à da memória aumentada e distribuída”, há o declínio dos agentes humanos de filtragem, “em primeiro lugar, porque impõe a lógica computacional dos sistemas automáticos de classificação e ranqueamento a partir do tratamento de bases de dados; e em segundo lugar porque introduz as redes sociotécnicas como ferramentas de cognição distribuída [...]”.

Nesse contexto, o desafio emergente é se apropriar da tecnologia e de seus recursos de modo crítico e criativo legitimando-a como uma ferramenta de ensino-aprendizagem e não como o objeto da aprendizagem. Isso, naturalmente requer uma postura proativa por parte do educador que deverá ter domínio do instrumental cognitivo e tecnológico disponível e adequado ao seu trabalho. Para Signorini (2012, p. 298), “[...] a questão estratégica, ou crítica, é a de como fazer uso das TIC como instrumento de mediação, e não como fim [...]”. A mestria de ensinar nestes termos implica transpor a apresentação “lúdica” de artefatos multimodais e encará-los como meios de ensino-aprendizagem da linguagem.

Ao abordar o tema dos letramentos digitais, Moita Lopes (2012, p. 208) argumenta que as ações discursivas decorrentes destes (distribuição da informação, compartilhamento do conhecimento, colaboração e participação em discursos contraditórios, questionadores e inovadores) tornam possíveis outras performances identitárias e a reinvenção social. Segundo ele, “[...] os novos letramentos são relevantes, menos pela tecnologia, mas principalmente pelo novo *ethos* que acarretam ao possibilitarem, ações discursivas [...]”.

Desse modo, para Moita Lopes (2012, p. 214), “esse olhar teórico mostra como nos novos letramentos estamos frente à possibilidade de descentramento ou fluidez total do sujeito ou profusão de EUs coexistindo dentro de um sujeito social.” Segundo esta noção, o autor afirma que:

Compreender as identidades como performance é útil para dar conta da fluidez identitária, pois tal teorização opera com a possibilidade de que somos as performances com as quais nos envolvemos no aqui e agora, no sentido de que não existe nenhuma essência identitária que preexista à performance ou ao discurso [...]. Assim, a performance envolve a repetição e obediência a regras que constroem performances cristalizadas, mas também significados alternativos que desconstroem aqueles sedimentados.

Moita Lopes (2012) atribui à escola, à universidade e aos pesquisadores a missão de aumentar o conhecimento sobre as novas práticas sociais dos novos letramentos, buscando entender como os estudantes (alunos e alunas) as vivem e, deste modo, fomentar a reflexão sobre o novo *ethos* em sala de aula.

Nesta investigação, temos a oportunidade de lançar nosso olhar sobre as práticas que emergem em sala de aula com o uso das mídias, especificamente o *e-mail* e o AVA Moodle, observando se as interações revelam novas trilhas e/ou reforçam práticas sociais já consolidadas.

### **1.6.1 Os multiletramentos: as sequências didáticas como estratégias de ensino da escrita**

A noção de multiletramentos exige o conhecimento da concepção de letramento que consiste em “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Nessa esteira, legitimamente, cabe ao professor como um agente de letramento operacionalizar essas práticas sociais.

No que concerne às estratégias de ensino, ou meios de intervenção educacional, figura-se a aplicação da SD nas aulas de Língua Portuguesa. Entende-se, nesta abordagem, que as sequências didáticas podem subsidiar os processos de ensino-aprendizagem, na medida em que os objetivos sejam coincidentes, voltados para o aprimoramento de competências imprescindíveis aos alunos produtores/leitores de textos, ou seja, tendo como ponto de partida a necessidade dos alunos.

Ao apresentar os enfoques de letramentos (autônomo/dominante e ideológico/local)<sup>45</sup>, Rojo (2009, p. 102) realça que tais abordagens têm evidenciado “a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. Esses enfoques têm determinado muitas práticas didáticas contemporâneas, mas é preciso discuti-los com consistência cada vez maior para que o letramento subjacente ao currículo<sup>46</sup> escolar seja delineado de modo a contemplar o conteúdo canônico e o não canônico, o conteúdo socialmente relevante em âmbito universal e vernáculo e, sobretudo, o conteúdo indispensável e pouco familiar ao aluno(a).

---

<sup>45</sup> Rojo (2009, p. 102) ancorada em Hamilton (2004, p. 4) esclarece que os letramentos dominantes “institucionalizados” e os letramentos locais “vernaculares” são distintos, porém, interligados. Nessa concepção, esses (letramentos dominantes) são associados a organizações sociais formais (escola, igreja, local de trabalho, burocracia, comércio, dentre outras) e vinculam-se aos agentes institucionais (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, advogados, magistrados), ao passo que aqueles (letramentos locais/autogerados) não são controlados, regulados ou sistematizados por organizações sociais/institucionais e são originados na vida cotidiana e culturas locais.

<sup>46</sup> Defende-se aqui que a organização curricular deve ser flexível, sobretudo, vinculada ao processo de letramento pertinente para cada situação de ensino.

Em conformidade com Rojo (2009, p. 118-119), abordar a leitura e a escrita na contemporaneidade implica dispor-se ao trabalho com os letramentos múltiplos (multiletramentos). Nessa esteira, Rojo elenca: a) *os letramentos multissemióticos*: abordagem que contempla a leitura e a produção textual em diversas linguagens e semioses (verbal, musical, imagética), corporal e do movimento (dança, performance, esportiva), matemática, digital etc., considerando-se as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) tanto quanto as impressas e, sobretudo, as mídias digitais; b) *os letramentos multiculturais* ou *multiletramentos*: abordagem dos produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das culturas locais e populares, abordando também criticamente os produtos da cultura de massa. Nessa abordagem, espera-se que a escola fomente a formação crítica, ética, democrática e aceitação das diferenças socioculturais; c) *os letramentos críticos*: abordagem desses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias, sob uma perspectiva sócio-histórica, discursiva e ideológica.

É possível que os módulos ou oficinas de uma SD propiciem eventos de letramentos<sup>47</sup> em diversas linguagens (letramento multissemiótico) com o uso de tecnologias e os letramentos multiculturais e críticos simultaneamente, na medida em que podem propiciar também a abordagem de múltiplos gêneros discursivos em diferentes situações de comunicação. O sucesso desse entrecruzamento vai depender, em grande medida, da capacidade do(a) professor(a) mediador(a)<sup>48</sup> para mensurar, identificar e articular os objetivos de ensino-aprendizagem do projeto de letramento e da SD a serem elaborados.

---

<sup>47</sup> Kleiman (1995, p. 18) entende que a capacidade que uma pessoa tem de se relacionar com o texto escrito em circunstâncias de comunicação, por si, representa a participação em evento de letramento, bem como o aprendizado de uma prática discursiva letrada. Para a pesquisadora, a pessoa que tem tal capacidade pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. A autora ancorada em Heath (1982, 1983) entende que o evento de letramento corresponde a “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

<sup>48</sup> Segundo o dicionário Houaiss (2002), mediar tem como uma de suas acepções “agir na qualidade de mediador ou mediano”. Assim, entende-se o mediador como aquele que atua na busca de soluções para outrem (alunos) ou para uma causa social em que ele (como cidadão) esteja envolvido também. Logo, por desencadear uma ação de ordem social, este mediador intrinsecamente torna-se um agente social, ou mais especificamente, um agente de letramento da/na esfera escolar.

No que diz respeito à organização de conteúdos<sup>49</sup> no ensino médio, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 36) realçam uma sugestão de proposição da SD. Essa sugestão é apresentada nos seguintes termos:

Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais (sic) que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Como é possível depreender, a elaboração de sequências didáticas agrega tanto práticas sociais (de leitura e escrita) pertinentes à escola quanto práticas sociais que extrapolam as atividades escolares. No entanto, ao abarcar a leitura e a produção textual, uma SD, pode preferencialmente voltar-se para a realidade de um grupo ou comunidade.

É oportuno ressaltar que tendo as práticas sociais como elemento estruturante, a SD alinhada a programas ou projetos educacionais passam a figurar como eixos organizadores do currículo<sup>50</sup> e, por consequência, dos conteúdos a serem priorizados em conformidade com a situação ou demandas equacionadas pelo docente.

Nesse sentido, o conteúdo é tido como objeto a ser apreendido e não como balizamento do currículo, conforme esclarece (KLEIMAN, 2007, p. 5): “[...] o conteúdo é alvo: ele representa os comportamentos, procedimentos, conceitos que se visam desenvolver no aluno. Não deve ser entendido, parece-me, como princípio organizador das atividades curriculares.”

Nesse entendimento, as atividades voltadas para a apreensão de gênero textual, por meio da escrita/reescrita, por exemplo, podem ser planejadas via SD em uma situação de ensino circunstanciada. Em outros termos, a implementação de uma SD serve como princípio sistematizador das demandas observadas pelo profissional docente.

Portanto, entendendo a SD como um instrumento de transposição didática (uma implementação metodológica) que pode emergir de um planejamento maior (de um Projeto de

---

<sup>49</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, em seu Art. 52, inciso II, garante autonomia para as universidades organizarem os currículos de seus cursos e programas, em observância às “diretrizes gerais”. Nossa pesquisa verificou, conforme apresentaremos no capítulo 2, que o currículo do curso de Letras/UFGD tange, ao menos em uma perspectiva teórica, as demandas tecnológicas da sociedade contemporânea.

<sup>50</sup> Cf. Kleiman (2009, p. 6-7).

Letramento<sup>51</sup>, por exemplo), percebemos que suas aplicabilidades se complementam e, sobretudo, podem ser adequadas aos objetivos e metas de um ensino autorregulado pautado em vivências sociais que conclamam os educandos e educadores à leitura, à escrita e à reescrita em múltiplos contextos.

### 1.7 Da sequência didática: pressupostos teóricos

No Brasil, o termo sequência didática foi amplamente divulgado a partir da publicação do livro intitulado “Gêneros Orais e Escritos na escola”, organizado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, traduzido por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, publicado pela Editora Mercado de Letras. Nesta obra seminal aqui no Brasil<sup>52</sup>, este procedimento teórico-metodológico intitulado SD é definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.97). Antes disso, porém, o termo “atividades sequenciadas” aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental- Séries Iniciais (BRASIL, 1997). A referida expressão, aqui trazida especificamente para o ensino da leitura, é definida assim:

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura [...] Funcionam de forma parecida com os projetos – e podem integrá-los, inclusive –, mas não têm um produto final determinado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse (BRASIL, 1997, p. 46).

Vemos que o conceito não é satisfatoriamente delimitado, mencionando apenas que as sequências didáticas são semelhantes aos projetos (GONÇALVES; BARROS, 2010). Os autores mencionam ainda que, diferentemente dos documentos de 1997, os de 1998 defendem os módulos didáticos como “sequências de atividades e exercícios, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (BRASIL, 1998, p. 88). Mais adiante no mesmo documento, como estratégia de explicitação dos

<sup>51</sup> É importante ressaltar a distinção proposta por Gonçalves (2011, p. 79) que, apesar de reconhecer a aproximação existente entre Projeto de Letramento e SD, observando que ambos os procedimentos estão a serviço do desenvolvimento da leitura e da escrita em situações de uso concreto da língua, em contexto escolar, distingue-os alegando que “o PL nasce de uma necessidade de interação na comunidade [...], a escolha dos gêneros não nasce *a priori*; ao contrário, na SD o gênero emerge da necessidade de ensino deliberado e, portanto, está atrelado às exigências de propostas curriculares, emergindo *a posteriori*”.

<sup>52</sup> No Brasil, porque toda a coletânea já fora publicada em periódicos francófonos, a partir de 1997.

módulos didáticos, os PCNs afirmam que trabalhar com esta possibilidade metodológica significa

Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas (BRASIL, 1998, p. 88).

Para concluir esta remissão aos documentos oficiais, retomamos a expressão SD nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Esses documentos, ao abordarem procedimentos metodológicos de organização curricular, defendem a organização dos conteúdos “em termos do desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos” (BRASIL, 2006, p. 35). Como proposta, as OCEM sugerem a proposição de práticas de gêneros orais e escritos por agrupamentos de gêneros, decorrente das demandas locais e dos processos de produção de sentidos.

[...] pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais (sic) que configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem (BRASIL, 2006, p. 36).

Podemos concluir que, nos três documentos supracitados, a defesa de um procedimento teórico-metodológico, neste caso específico a SD, aparece de forma tímida e associada a outros, como no caso dos documentos de 1997. Nos PCNs de 1998, além de haver uma ampliação para a produção de gêneros orais e escritos (e não somente a leitura ou o desenvolvimento do seu gosto!) defende-se a SD, segmentada em módulos, como instrumento de diminuição das dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua expressão oral/escrita, aparecendo também amalgamadas as estratégias pedagógicas para o professor pôr em prática em sala de aula: a distribuição das atividades no eixo temporal; a interação e troca de textos entre os alunos e formas de aferição das aprendizagens (reescritas de textos e capitalização das aprendizagens em listas de controle da aprendizagem); portanto, os documentos de 1998 filiam-se, sobretudo, à abordagem de gêneros na perspectiva da chamada escola de Genebra: o

interacionismo sociodiscursivo<sup>53</sup>. Nas OCEM, diferentemente, além da reiterada filiação teórica ao Grupo de Genebra, os documentos também apontam para aspectos das reflexões bakhtinianas. Na filiação genebrina, temos a noção de agrupamentos de gêneros defendidos por Schneuwly e Dolz (2004); numa acepção bakhtiniana, há questões relativas aos temas, domínios/esferas da atividade humana e a menção aos gêneros discursivos.

De forma complementar, as sequências didáticas europeias são um conjunto de atividades que: a) decorrem de um modelo didático; b) procuram desenvolver nos estudantes capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas; c) são divididas em módulos/ateliês/oficinas/seções; d) possuem uma estrutura mais ou menos rígida na qual: parte-se de uma apresentação de uma proposta de comunicação, solicita-se uma produção inicial, elaboram-se atividades decorrentes das dificuldades dos estudantes, solicita-se uma produção final<sup>54</sup>.

Em relação às sequências didáticas embasadas em postulados bakhtinianos, podemos deduzir, pelo contingente delas produzido, a partir desse pressuposto teórico, que elas partem de uma contextualização sócio-histórica do gênero, abarcando atividades de leitura e de escrita variadas (de um parágrafo e textos completos) apresentando a solicitação de produção de texto não no primeiro módulo, mas depois que o estudante passa a conhecer o gênero (cf. SD de Jaqueline Peixoto Barbosa, anexo 1). A proposta/ordem metodológica bakhtiniana, a partir da ligação estreita entre a língua e a comunicação verbal concreta, social e historicamente situada, ocorre, segundo Voloshinov, tal como segue:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as **categorias de atos de fala na vida e na criação** ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal; 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (VOLOCHINOV, 2004 p.124, grifo do autor).

Assim, os documentos oficiais (BRASIL, 1997; 1998; 2006) cumprem novamente uma questão já apontada por outros pesquisadores: influências de perspectivas distintas. Neste caso, a dos estudos de gêneros discursivos via Bakhtin e o Círculo e a dos estudos dos gêneros textuais e ferramentas didáticas defendidos pelos pesquisadores do interacionismo sociodiscursivo.

<sup>53</sup> Comprova nossa tese as referências listadas nas pp.99-104 do documento (PCN) 1998, no qual se pode constatar a presença forte de textos de Bronckart, Dolz e Schneuwly.

<sup>54</sup> Sobre as possibilidades e limites da utilização das SD, encaminhamos o leitor a Rojo (2013).

## 2 OS CONTEXTOS E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, buscamos abordar os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa relatando, em primeiro lugar, o contexto da investigação, os ambientes físicos, as ferramentas e recursos tecnológicos empregados, os sujeitos envolvidos, os procedimentos de geração e registro de dados para a constituição do *corpus* da pesquisa. Em seguida, apresentamos o tipo de pesquisa delineado.

### 2.1 A construção do *corpus*

#### 2.1.1 As instituições partícipes da pesquisa

O propósito de participar de uma pesquisa *stricto sensu* na área de Linguística Aplicada com o foco na formação do professor e em sua atuação profissional levou-nos a elaborar um projeto de pesquisa que contemplasse o ensino/aprendizagem da escrita de textos que tenha como elemento subjacente a prática social de linguagem em diferentes contextos de atuação humana, nesse caso, abarcando o contexto de ensino público formal (Ensino Médio e Educação Superior)<sup>55</sup>. Com essa abordagem de letramento, projetamos vivências mediadas por ferramentas digitais de interação, seja dentro ou fora da escola/universidade, aproximando alunos e acadêmicos o mais próximo possível do domínio cotidiano de um cidadão atuante socialmente.

Nessa perspectiva, informado pelas múltiplas modalidades de interação (advindas do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação) e com o intuito de verificar como ocorre a reescrita com o uso de plataforma digital e em que medida esta se assemelha/diferencia da reescrita que ocorre nos suportes tradicionais, é que o projeto foi desenvolvido.

A partir dessa projeção, foi realizado um planejamento de atuação em campo com a aplicação de uma SD do gênero artigo de opinião (BARBOSA, 2006) e o uso posterior do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (de agora em diante, apenas Moodle), a fim de

---

<sup>55</sup> O projeto de pesquisa indicava como procedimento metodológico, em um primeiro momento, a atuação do pesquisador somente num contexto de ensino de nível superior (Curso de Letras/UFGD). Entretanto, no decorrer da pesquisa, visando agregar maior volume ao *corpus* em pauta, deliberamos por atuar, também, em um contexto de educação básica com duas turmas de 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino. É importante lembrar que o número de sujeitos envolvidos na escola foi bem maior que na universidade, porém, finalizada a atuação na educação básica, com um volume de textos reescritos não satisfatório em mãos, partimos para a atuação no Ensino Superior, conforme delineado no projeto de pesquisa.

gerar dados por meio do uso das TIC e outros instrumentos (registros de frequência, diário de campo). Esses dados compõem o *corpus* da presente pesquisa.

A nossa atuação em campo foi desenvolvida em duas etapas: na primeira, após contatos prévios com a Coordenação Pedagógica e a Coordenação de Área do Ensino Médio e uma reunião com duas professoras do Ensino Médio, a partir do mês de março de 2013, centramos as atividades em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul. Na reunião, ocorrida no dia 06 de março de 2013, ajustamos a data de início das atividades, tempo previsto de duração, aplicação de uma SD e inserção dos alunos no “Moodle”.

Na segunda etapa, após planejarmos a atuação em colaboração com o titular da disciplina “Escrita e Ensino” do 7º semestre de Letras/UFGD, iniciamos as atividades em junho de 2013.

Nas seções que seguem, ateremo-nos em descrever passo a passo como ocorreram as duas etapas de atuação em campo que envolveram, em um primeiro momento, a atuação em uma escola pública e, noutro momento subsequente, a atuação em uma universidade pública.

### **2.1.2 Atividade em campo na escola: o ambiente institucional na Educação Básica**

Antes de definir a primeira instituição parceira na investigação, tentamos, sem êxito, contato com uma instituição de educação básica da rede particular, visto que a Direção considerou inviável o desenvolvimento do trabalho na escola. Assim, iniciamos a pesquisa na primeira instituição parceira no dia 19 de março de 2013 e encerramos as atividades no dia 28 de maio do mesmo ano, perfazendo um período de dois meses e nove dias, subdivididos em sete encontros com a turma do 3º C (Terceira Série do Ensino Médio, Turma C) e oito encontros com o 3º B (Terceira Série do Ensino Médio, Turma B) de uma hora e vinte minutos cada, ou seja, duas aulas semanais de quarenta minutos, ministradas no período letivo. Em complemento aos encontros presenciais, deixávamos aberta a interação *online* e, após encerrarmos tais encontros, começamos a orientar os alunos por meio da plataforma Moodle e outros recursos como *e-mail*, por um período de mais quatro semanas.

As duas turmas dos terceiros anos totalizavam, considerando os frequentes e cadastrados no Moodle, quarenta e três alunos; porém, um fator relevante é que em média compareciam às aulas de Língua Portuguesa (e de outras disciplinas) aproximadamente onze

alunos em cada turma no período de desenvolvimento das atividades de pesquisa na instituição escolar<sup>56</sup>.

É importante salientar que o apoio da Coordenação Pedagógica e Coordenação de Área da escola foram fundamentais, assim como a colaboração das professoras responsáveis pelas turmas participantes das atividades. Ademais, o noturno foi indicado pela Coordenação da escola por ser o turno mais carente de atenção em relação às práticas de letramento e adequado às atividades que propúnhamos, ou seja, turno no qual havia um índice alto de alunos com dificuldades de leitura e escrita.

A escola parceira está localizada na área urbana do município de Dourados-MS<sup>57</sup> atende um corpo discente formado por adultos, crianças e adolescentes residentes no próprio bairro em que está sediada e em bairros circunvizinhos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico<sup>58</sup> da Escola (PPP), as famílias dos alunos são de “classe média-baixa” e a situação familiar revela que o modelo tradicional de família em que os pais vivem juntos representa a média de 45%; famílias de pais separados chegam a 35% e os pais que estão ausentes ou são falecidos 20%<sup>59</sup>.

O atendimento educacional na escola está distribuído em três turnos: no período matutino, são atendidas turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e os três anos do Ensino Médio perfazendo um total de 396 alunos; no vespertino, são atendidas turmas do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental com total de 296 alunos; no noturno, são atendidas turmas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos e os três anos do Ensino Médio com um total de 278 alunos matriculados<sup>60</sup>. Além de menor quantitativo de estudantes no período noturno,

<sup>56</sup> Trataremos disso mais à frente, na seção 2.1.5.1 e seção 2.2.

<sup>57</sup> Conforme dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Dourados possui 4.086,235 km<sup>2</sup> de área e uma população de 196.035 habitantes.

<sup>58</sup> De acordo com o artigo 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/94): "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]". Com isso, o projeto pedagógico é o documento institucional que socializa essa proposta pedagógica e no entendimento de Libâneo (2001, p.23) este projeto é “político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. É pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que norteia e leva a escola a alcançar seus objetivos”.

<sup>59</sup> Polonia e Dessen (2005) enfocam a relevância da inter-relação família-escola no desenvolvimento humano.

<sup>60</sup> As instalações físicas da escola estavam em bom estado de conservação no período em que atuamos na pesquisa e eram constituídas de 12 (doze) salas de aula, 01 (uma) sala multifuncional, 01 (uma) sala de tecnologia, 01 (um) banheiro para o sexo feminino e 01(um) banheiro para o sexo masculino para os alunos, 01(um) banheiro destinado a alunos portadores de necessidades especiais, dois banheiros: 01(um) masculino e 01 (um) feminino destinados ao uso dos professores e funcionários administrativos. Havia também 01 (uma) secretaria, 01 (um) almoxarifado, 02 (duas) diretorias, 01 (uma) sala para os professores, 01(uma) sala para a coordenação pedagógica, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de vídeo, 01 (uma) cozinha, 01 (um) depósito, 01 (uma) cantina terceirizada (inativa no período em que o pesquisador esteve na escola), 01 (um) depósito de materiais de limpeza, 01 (um) gabinete dentário, 01 (um) pátio coberto, 01 (uma) quadra descoberta para práticas esportivas.

segundo depoimento dos gestores da escola, os alunos desse turno tinham mais dificuldade na leitura/escrita.

Dentre alguns aspectos elencados no Projeto Pedagógico da escola há: “Temos problemas de aprendizagem relacionados à distorção idade/ano, problemas familiares, assim como a rotatividade de alunos nas escolas do município (sic)”. Apenas o último aspecto foi, por nós, constatado em grau mais elevado, uma vez que até nos últimos encontros presenciais com as turmas havia alunos sendo apresentados como “novos” alunos da escola.

A evasão no ensino médio era declarada baixa no Projeto Pedagógico: “[...] A taxa de abandono no ensino médio da escola em 2.9%”. Atestamos em uma das metas declaradas no Projeto Pedagógico que a gestão da escola tinha conhecimento das condições não satisfatórias de alguns equipamentos tecnológicos, por exemplo, computadores do laboratório. Neste documento constava: “Reparar todos os instrumentos pedagógicos e aparelhos de som até 2014”.

A aceitação de parceria conosco, por parte da gestão escolar, alinha-se às “ações” propostas no PPP da escola, dentre elas:

Elaborar Projetos para os alunos do período noturno, visando melhorar o aproveitamento do ensino; incentivar projetos que contemplem ações culturais e atividades extraclasse; alfabetizar, desenvolver as capacidades e habilidades como leitura, interpretação, raciocínio lógico, matemático, argumentação e também agora a profissionalização são os objetivos que a escola pretende ao longo do tempo prosseguir; Melhorar o ambiente escolar, trazendo os pais para a escola, a comunidade e em fim tornar a escola uma extensão da vida da família e do aluno” (sic) (MATO GROSSO DO SUL, s/p, 2012).

Na parte intitulada “Desenvolvimento” no PPP, percebe-se que a escola tem interesse em “Indicar parceria com a rede federal”, considerando os seguintes aspectos:

Existe implantado laboratório em parceria com a rede federal do EProinfo, também a SED está firmando uma parceria com o MEC. Em outra parte do documento cita-se: “A escola possui uma sala de tecnologia através do programa Eproinfo do governo federal com 28 computadores com programas educacionais e acesso a internet”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012)

Com base nessas descrições, percebe-se o quanto a inserção das tecnologias na escola é salientada e promovida. Isso demonstra, neste caso, que sob o ponto de vista discursivo, os gestores têm se empenhado para efetivar parcerias e implementar o uso das tecnologias na escola. Na perspectiva prática, percebemos que o uso das tecnologias na escola em que estivemos é realizado com certa regularidade geralmente pelos mesmos professores, isto é,

por aqueles que se planejam para utilizá-las em suas aulas. Na seção que segue, descrevemos a instituição que frequentamos na Educação Superior.

### **2.1.3 Atividade em campo na universidade: o ambiente institucional na Educação Superior**

No que concerne ao segundo ambiente institucional, esclarecemos que a universidade parceira está localizada em uma área denominada de Cidade Universitária, área rural do município de Dourados-MS<sup>61</sup>. Essa Instituição de Ensino Superior atende um corpo discente formado por adolescentes e adultos residentes no município de Dourados e na região denominada Grande Dourados<sup>62</sup>.

As atividades de campo na universidade (orientações técnico-pedagógicas, transposição didática do gênero artigo de opinião, desenvolvimento de módulos/ateliês da SD, por exemplo) foram iniciadas em 05 de junho do corrente ano e, diferentemente da primeira, esclarecemos que, nesta etapa da pesquisa, o pesquisador se encontrou poucas vezes com os acadêmicos (apenas quatro encontros face a face)<sup>63</sup> para desenvolver atividades inerentes à ambientação dos acadêmicos no Moodle e de aplicação da SD. Deste modo, o papel do pesquisador concentrou-se no atendimento *online* dos acadêmicos via Moodle, com vistas a sanar dúvidas, responder questionamentos, orientar as escritas e reescritas relacionadas com o Moodle e em realizar as correções dos artigos produzidos pelos acadêmicos da disciplina “Escrita e Ensino” do 7º semestre de Letras e efetuar o “*feedback*”, ou seja, por intermédio de *e-mail*, esclarecer aspectos contemplados pela correção interativa.

Haja vista que a SD (cf. seção 1.7 e seção 2.1.4) foi aplicada pelo docente da disciplina “Escrita e Ensino” da turma do 7º semestre de Letras (Professor Adair Vieira Gonçalves), as interações realizadas por este pesquisador/mestrando e alunos se

---

<sup>61</sup> A Cidade Universitária é um projeto impulsionado pelo anseio de ampliação e fortalecimento das instituições de ensino Superior no município de Dourados. Esse projeto volta-se à oferta de um ensino superior público, gratuito e de boa qualidade, conforme declarado no projeto de criação da Universidade Federal da Grande Dourados.

<sup>62</sup> A região da Grande Dourados, segundo dados do Plano de Desenvolvimento Regional MS-2030, elaborado pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia (SEMACE), abrange onze municípios do Mato Grosso do Sul, tendo como polo Dourados.

<sup>63</sup> Trataremos disso mais à frente na seção 2.3.

concretizaram quase exclusivamente por intermédio da *web*, em trocas de *e-mails* e *quickmails*<sup>64</sup> e no *chat*<sup>65</sup>.

A turma de acadêmicos participantes da pesquisa totalizava 21 acadêmicos, levando-se em conta os frequentes e cadastrados no Moodle. A frequência às aulas no período de desenvolvimento das atividades de pesquisa na universidade foi produtiva, segundo o docente (professor Adair Vieira Gonçalves) titular da disciplina “Escrita e Ensino” do 7º semestre de Letras e conforme atesta o apêndice 13. No que se refere às interações mediadas pela *web*, verificamos que foram pouco intensas e, sobretudo, voltadas às confirmações de encaminhamentos ou entrega/recebimento de versões do artigo de opinião produzidas pelos acadêmicos e anexas aos *e-mails*.

Estrategicamente, incrementando o processo de interação e de intervenção (correções realizadas), o pesquisador/mestrando como mediador<sup>66</sup> fez uso do *e-mail/quickmail* como ferramenta complementar ao bilhete interativo, inserindo nele aspectos motivacionais (elogios, palavras de reconhecimento e incentivo) e instrucionais sobre as produções dos acadêmicos. Nesse sentido, entendemos o *e-mail* como um gênero do contexto digital a ser abarcado pela relação de *continuum* evidenciada por Bazarim (2009), conforme explicitamos na página 36 (seção 1.5.1).

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso<sup>67</sup> (BRASIL, p. 4), há uma preocupação em desenvolver um trabalho integrado, ou seja, em parceria com a comunidade educacional, visando propiciar o contato dos acadêmicos de Letras e dos professores das redes pública e particular de ensino, com especialistas das áreas de Línguas, Linguística e Literaturas,

---

<sup>64</sup> O *quickmail* é um recurso acoplado ao Moodle com funções similares ao *e-mail*, conforme apresentaremos na seção 2.1.5.2. As interações com os acadêmicos foram alternadas entre aquele e este recurso, uma vez que o Moodle permitia uma interface que possibilitava responder o *quickmail*, sem necessariamente “logar” ou acessar o Moodle. Acrescenta-se, a isso, a justificativa de alguns alunos alegarem “problemas no acesso ao AVA”, preferindo e praticando a interação por intermédio do *e-mail*.

<sup>65</sup> Na ocasião, o pesquisador interagiu também com dois acadêmicos, por meio de um *chat* previamente agendado e realizado no dia 21/10/2013. Consta em nosso diário de campo que houve a tentativa de realizarmos o *chat* em data anterior, mas a atividade foi frustrada em virtude de um fato incomum e intempestivo (problema com o acesso à página da plataforma EAD/Moodle) no horário agendado. Na seção 2.1.5.2, apresentamos uma definição de *chat*.

<sup>66</sup> Lembramos que todas as correções/intervenções foram efetuadas pelo pesquisador/mestrando, tanto nos textos outrora produzidos por alunos quanto, neste caso, pelos acadêmicos.

<sup>67</sup> O curso de Letras é vinculado à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD e visa atender às “necessidades da comunidade douradense e de municípios circunvizinhos”, no que se refere ao aprimoramento da formação de professores de Língua Portuguesa, de Literaturas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa na Educação Básica e Ensino Médio. (BRASIL, 2008, p.3). O curso é uma modalidade de licenciatura presencial, com carga horária mínima de 3.624 horas-aula (50 min), ou seja, 3.020 horas, com disponibilidade de 70 vagas anuais para duas turmas (35 vagas para habilitação em Inglês e 35 vagas para a habilitação em Literatura), com turnos de atividades à noite e sábado pela manhã e tarde (BRASIL, 2008, p.8). As instalações da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras também estão elencadas no Projeto Pedagógico do Curso (p. 85-88), disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/facale/downloads>>. Acesso em: 23 set. 2013.

proporcionando a eles a possibilidade de confrontar a sua prática com novas informações e, a partir disso, “repensar sua postura e sua ação enquanto profissionais da área de Letras”. Ora, a partir dessa postura, podemos inferir que tanto as entidades da esfera pública federal, quanto aquelas da esfera pública estatal estão, ao menos discursivamente, dispostas às parcerias. No entanto, é preciso transmutar o discurso<sup>68</sup> em práticas sociais (efetivas). Nessa perspectiva pragmática, a realização “em campo” desta pesquisa, dentre outras, pode ser um caminho plausível.

Dentre os “objetivos” elencados no Projeto Pedagógico<sup>69</sup> destaca-se que “O Curso de Letras busca formar profissionais competentes, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativos a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita” (p.16).

Desse modo, articulando a projeção de um profissional (professor-pesquisador), com base em uma formação integrada pelo ensino e pesquisa, propõe-se nas atividades curriculares: “[...] (ii) criar oportunidades pedagógicas que propiciem o desenvolvimento da autonomia do aluno quanto à resolução de problemas, tomada de decisões, trabalho em equipe, comunicação, dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (p.17).

Noutra parte fica evidente que o perfil do profissional egresso do curso de Letras com a habilitação Português/Inglês da UFGD deve se alinhar aos múltiplos contextos de atuação, conjecturando-se que ele possa “[...] ler, analisar, criticar textos e expressar-se (na oralidade e na escrita) em diferentes registros da língua” (p. 19).

Decorrente do exposto acima, delineamos um dos nossos objetivos que foi constatar a existência ou não de abordagens das TIC nos componentes curriculares ofertados aos acadêmicos de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados.

Na seção seguinte, apresentamos a SD aplicada nas atividades em campo com a participação dos alunos da Educação Básica e os acadêmicos envolvidos na pesquisa na universidade. Com vistas a propiciar um maior aprofundamento sobre o conteúdo da SD, consta no anexo deste trabalho uma versão exemplar.

---

<sup>68</sup> Entendemos o discurso como uma fala, uma promessa, um ato expressivo proferido por alguém, conforme sugere Bakhtin (2003, p. 274): “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”.

<sup>69</sup> Embora saibamos que o discurso presente no Projeto Pedagógico pode estar eivado de embates ideológicos, reportamo-nos a ele para evidenciar aspectos constatados empiricamente nos ambientes frequentados: as instalações, os recursos tecnológicos que comprovam a inserção das mídias nos ambientes educacionais, além de práticas não-discursivas relacionadas as TIC correntes nestes ambientes. Ao abarcarmos os Projetos Pedagógicos, o enfoque recai, sobretudo, nos ambientes institucionais.

### 2.1.4 A SD utilizada na pesquisa

A escolha da SD do gênero artigo de opinião deve-se a: a) no contexto da Educação Básica: devido à necessidade de adentrar a sala de aula gêneros discursivos solicitados pela Universidade Federal da Grande Dourados, processo seletivo pleiteado pela maioria dos estudantes da região; b) no contexto de nível superior, no curso de Graduação em Letras, com sede na UFGD: necessidade de levar procedimentos teórico-metodológicos diversos, entre estes, a SD, a serem vivenciados em futuras práticas docentes; procurando didatizar, no contexto de formação o que será didatizado pelos alunos-mestres, quando estiverem atuando como profissionais da educação. A SD (BARBOSA, 2006) utilizada não divide a sua superestrutura composicional por módulos, mas por atividades. Ao todo, apresenta 12 atividades, tal como descritas no quadro 1:

Quadro 1 – Superestrutura composicional da SD utilizada nesta pesquisa

<b>Gênero: Artigo de Opinião Título</b>	<b>Nº da Atividade</b>	<b>Objetivo da atividade.</b>
Reconhecendo Artigos de Opinião;	01	-Reconhecimento do gênero artigo de opinião em relação a outros de esferas distintas; -identificação do propósito comunicativo de cada gênero.
O conteúdo dos Artigos de Opinião? Questões Polêmicas.	02	- Explicitar o que é uma questão polêmica; - Diferenciar fatos de questões controversas; - Mostrar períodos em que há argumentação e outros em que há apenas fatos.
Produção Inicial de um Artigo de Opinião	03	- Apresentação da situação de comunicação escrita;
O contexto de produção do artigo de opinião	04	- Explicitação do contexto de produção amplo e restrito do gênero Artigo de Opinião.
As várias vozes que circulam num artigo de opinião.	05	- Explicitação de vozes que frequentam os artigos de opinião.
Organizadores Textuais	06	-Explicitação de elementos linguístico-discursivos;
Tipos de Argumentos	07	-Apresentação dos diferentes tipos de argumentos presentes em artigos de opinião.
Movimento Argumentativo	08	-Apresentação dos diferentes movimentos retóricos argumentativos do gênero.
Explorando a estrutura do artigo de opinião	09	- Apresentação da estrutura composicional do gênero artigo de opinião.
Devolução dos primeiros artigos produzidos;	10	- Devolução do primeiro texto escrito para leitura do texto, após a implementação do gênero.
Aprofundando a discussão sobre o tema escolhido;	11	- Aprofundamento do conteúdo temático do gênero a ser reescrito na seção posterior.
Reescrita de artigo de opinião.	12	- Reescrita do gênero artigo de opinião a partir de uma lista de controle.

Esclarecemos que a aplicação da SD nos dois níveis educacionais teve seus resultados apreciados nesta pesquisa. Nesse sentido, apresentamos nossas considerações a respeito da nossa atuação em campo no capítulo 3. Na seção seguinte, apresentamos a plataforma virtual onde interagimos, mormente de modo assíncrono com os alunos da Educação Básica e os acadêmicos, delineando mediações em etapas distintas da pesquisa.

### 2.1.5 O Ambiente Virtual de Aprendizagem: MOODLE

O uso das TIC, nas diversas instâncias de atuação humana, deixou de ser um fenômeno em latência e, nas últimas décadas, está cada vez mais presente nas instituições educacionais internacionais e no Brasil. Dentre as mídias<sup>70</sup> presentes, destacam-se, no Brasil, o TelEduc<sup>71</sup> e o MOODLE<sup>72</sup> como ambientes virtuais de aprendizagem em pleno uso por algumas escolas e universidades.

O TelEduc é um *software* livre, elaborado pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com o objetivo de proporcionar a criação de cursos na internet. Sua funcionalidade, assegurada por seus mantenedores, está alinhada às necessidades de seus usuários que não precisam ser especialistas em computação.

O MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um Sistema de Gerenciamento de Cursos “Course Management System” (CMS), também conhecido como Learning Management System (LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que objetiva a disponibilização de ferramentas com vistas ao gerenciamento e a promoção da aprendizagem *online*. É um aplicativo *web* que os professores e educadores podem utilizar gratuitamente para a criação de sites educativos. Consoante

---

<sup>70</sup> Bonini (2011, p. 681-689), ao apresentar algumas considerações sobre as terminologias “suporte” e “gênero”, de modo geral tidos como mídias (*medium/media*), distingue estas (mídia /mídias) do suporte, deslocando “o termo suporte para as tecnologias de registro, armazenamento e transmissão envolvidas nessas mídias.” O suporte é um elemento material componente da mídia. A mídia, por sua vez, é o elemento contextualizador no interior do qual o gênero (ou hipergênero) circula. Segundo o autor, o gênero é uma unidade da interação linguageira que se caracteriza por uma organização composicional, um modo característico de recepção e de produção, essa unidade pode ser de natureza verbal, imagética visual, dentre outras e equivale ao enunciado bakhtiniano. Bonini (2011) postula que há duas formas de suporte: os físicos (o álbum, o outdoor, etc.) e os convencionados (o jornal, a revista, etc.). Assim, pressupondo um contínuo que vai da unidade de interação dialógica ao suporte físico, o autor identifica, entre estes dois extremos, os “elementos híbridos” (que são concomitantemente: gêneros formados por outros gêneros – hipergêneros - e suporte). Em síntese, o autor afirma que a interação se faz por meio de gêneros e que esses gêneros (e hipergêneros) circulam por intermédio das mídias.

<sup>71</sup> Cf. <<http://www.teleduc.org.br/>>.

<sup>72</sup> Cf. <<http://www.moodle.org.br/>>. Optamos pela terminologia “Moodle” por estar consolidada no meio educacional.

apresentado por seus idealizadores, o funcionamento desse aplicativo exige a instalação em um computador vinculado a um servidor *web* ou uma empresa de hospedagem.

No Brasil, ainda existe em uso, de modo gratuito, o AVA SOLAR<sup>73</sup>, desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual, da Universidade Federal do Ceará, dentre outros ambientes virtuais de aprendizagem<sup>74</sup> que não requerem de seus usuários o pagamento de hospedagens e/ou aquisição de licença para uso do *software*.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>75</sup> é um projeto que faz uso do Moodle para proporcionar a mediação no processo de ensino-aprendizagem e a interação entre os colaboradores do segmento pedagógico e administrativo (coordenadores, professores, tutores, alunos, secretaria acadêmica, setor de tecnologia da informação, dentre outros).

Em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) implementou um projeto de Educação a Distância<sup>76</sup> que proporciona a oferta e o funcionamento de diversos cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância por intermédio do Moodle.

Desde o esboço do projeto desta pesquisa, apontávamos o uso de um recurso tecnológico que nos possibilitasse desenvolver atividades mediadas pelo uso de computadores conectados à internet, conciliando atividades de escrita e o uso de tecnologia na escola. Destarte, após contatar a Coordenação Geral da Educação a Distância (EAD/UFGD), decidimos adotar a plataforma Moodle dentre os recursos a serem utilizados nas atividades desta pesquisa. Este AVA inclusive tem sido utilizado no processo de ensino-aprendizagem por diversas instituições educacionais no Brasil e no exterior<sup>77</sup>, agregando várias possibilidades de atuar de modo síncrono e assíncrono.

<sup>73</sup> Cf. <<http://www.solar.virtual.ufc.br/login.asp>>.

<sup>74</sup> Para mais aprofundamento sobre plataformas de ensino digitais, disponibilizadas gratuitamente, ver o seguinte endereço eletrônico: <<http://www.professortic.com/2011/02/8-plataformas-para-ensinar-online/>>.

<sup>75</sup> A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que visa ofertar cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. Este sistema foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Informações do site da UAB, disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

<sup>76</sup> Esse projeto se articula com a adesão da UFGD ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e propõe a oferta de cursos semipresenciais de capacitação, de graduação e de pós-graduação, por intermédio da modalidade de Educação a Distância, com foco na "interiorização das ações de ensino e aprendizagem no Mato Grosso do Sul", conforme atestamos no portal EAD/UFGD: <<http://portalead.ufgd.edu.br/>>.

<sup>77</sup> Para citar algumas das instituições brasileiras e estrangeiras que fazem uso do Moodle: a Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG (<<http://www.coltec.ufmg.br/cursos/>>); a Pontífice Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP (<<http://moodle.pucsp.br/>>); a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (<<http://www.uems.br/moodle/>>); a Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ (<<http://moodle3.mec.gov.br/ufrij/>>); a Universidade de Coimbra (<<http://moodle.uc.pt/>>); Universidade

Salientamos que um fator decisivo à escolha do Moodle como plataforma de ensino-aprendizagem foi o fato de o pesquisador ter a oportunidade de participar de um programa de capacitação “Plano Anual de Capacitação Continuada da EAD/UFGD/UAB”, no ano de 2012, e atuar em tutoria a distância de disciplinas da Graduação na parceria UFGD/UAB. Isso viabilizou experiências no/com o Moodle e o estabelecimento de parâmetros que permitissem comparar ele e outras mídias úteis e eficazes às atividades educacionais.

Ao estabelecer o Moodle (versão 2.2), uma das principais plataformas das atividades da pesquisa, foi preciso criar as salas virtuais e habilitar os alunos para o acesso a elas. Para isso, foram criadas duas salas virtuais denominadas “Leitura e Produção Textual 1” e “Leitura e Produção Textual 2” no *Link* “Moodle Pós-Graduação” no portal da Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados<sup>78</sup>.

A ambientação dos alunos da escola e da universidade ocorreu em momentos distintos, no decorrer do processo de geração de dados. Primeiramente, será relatada a experiência em companhia dos alunos da Educação Básica e, num segundo momento, a experiência com os universitários, conforme a ordem dos fatos.

### 2.1.5.1 A primeira sala virtual

A sala “Leitura e Produção Textual 1” foi o ambiente virtual experimentado pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, na qual duas turmas “físicas” (3º B e 3º C) tornaram-se uma única turma virtual. Os primeiros encontros com as turmas centraram-se na ambientação dos alunos no Moodle.

As manobras para inseri-los no ambiente virtual não foram tranquilas, uma vez que exigiram várias visitas à escola, a fim de coletar informações necessárias para o cadastro deles na plataforma (nome, CPF e *e-mail*). Com o intuito de exibir o *layout* de uma das salas virtuais, disponibilizamos, a seguir, uma ilustração na qual consta uma demonstração do controle de frequência dos alunos na sala “Leitura e Produção Textual 1 – LPT 1” no Moodle (Figura 5).

---

do Porto (<<http://moodle.up.pt>>). Outras informações podem ser obtidas no registro de sites do Moodle (<<https://moodle.org/sites/>>).

<sup>78</sup> Portal EAD-UFGD. Disponível em: <<http://portalead.ufgd.edu.br/>>.

Os nomes dos sujeitos estão preservados

95@hotmail.com			4 dias 22 horas
ns@hotmail.com			4 dias 22 horas
s@hotmail.com			4 dias 22 horas
ns34@hotmail.com			5 dias 22 horas
s@sicredi.com.br	DOURADOS	Brasil	5 dias 22 horas
rados@hotmail.com			5 dias 22 horas
@gmail.com			5 dias 22 horas
i@hotmail.com	Dourados	Brasil	5 dias 22 horas
7@hotmail.com			5 dias 22 horas
free1160@gmail.com			5 dias 22 horas
hotmail.com			5 dias 22 horas
2@hotmail.com			5 dias 22 horas
@hotmail.com	ddos	Brasil	10 dias 2 horas
ata@hotmail.com	Dourados	Brasil	11 dias 4 horas

Figura 5 - Frequência na sala virtual LPT1 no Moodle

Dentre os fatores adversos que enfrentamos para a inserção dos alunos no Moodle e a posterior geração dos dados, podemos considerar que o primeiro fator desfavorável para a geração das informações foi a ausência de alguns alunos às aulas (cf. apêndice 12). O segundo fator desfavorável foi o fato de alguns alunos não possuírem endereço eletrônico e tampouco fazer uso de *e-mail*. O terceiro fator desfavorável foi que alguns alunos não tinham o Cadastro de Pessoa Física – CPF.

Para exemplificar com dados uma das dificuldades, no dia 19/03 (1º dia do encontro/aula para aplicação da SD), havia dezessete alunos na sala de aula do 3º B; no dia 02/04 (3º dia do encontro/aula), havia doze alunos, considerando a presença de dois “novos integrantes da turma”<sup>79</sup>.

Ante as dificuldades mencionadas, realizamos algumas ações para transpô-las: a primeira ação, com autorização da gestão administrativa da escola, foi coletar pessoalmente os dados de alguns alunos disponíveis em suas pastas na secretaria da escola. No entanto, nem todas as pastas continham as informações necessárias, por exemplo, número do CPF ou o número de Registro Geral (Carteira de Identidade). A segunda ação foi orientar (dois) alunos(as) que não tinham *e-mail* a fazerem-no, inclusive auxiliando-os. A terceira foi combinar com o Setor de Tecnologia da Informação da EAD o cadastro excepcional daqueles que não tinham CPF, por intermédio do RG ou Certidão de Nascimento, visto que a coleta das

<sup>79</sup> Ver controle de frequência 3º B no apêndice 12.

informações (CPF e RG) estava se delongando.

As dificuldades de ambientação ao Moodle ocorreram, a nosso ver, por falta de uma comunidade de prática de escrita e reescrita por meio de plataformas digitais, ou seja, pela ausência de um *ethos*<sup>80</sup> diferenciado. Observamos que as práticas de ensino-aprendizagem predominantemente realizadas em salas de aulas tradicionais e, eventualmente, realizadas com o uso das TIC, inviabilizam o surgimento de novo *ethos*. Assim sendo, concluímos que é preciso ir além da inserção das mídias, renovando práticas e possivelmente viabilizando novo *ethos*, a partir dessas práticas.

Nessa fase, percebemos que parte considerável dos alunos não atendia ao pedido de nos repassar os dados e/ou levar o documento requerido às aulas. Pensamos que isso representava uma resistência à presença de um “estranho” no ambiente escolar, mas obtivemos a informação da secretaria escolar de que as solicitações de entrega de cópias de documentos, por exemplo, do RG, feitas pela administração da escola eram atendidas por poucos. Isso foi verificado e confirmado por nós, quando da coleta de informações na secretaria.

Descartamos a possibilidade de resistência à nossa presença, na medida em que estabelecemos um bom relacionamento presencial, confirmado a partir do segundo encontro/aula com cada turma; no entanto, concomitantemente, percebemos um baixo grau de comprometimento e atenção às nossas solicitações extraclasse (leituras, participação no Moodle) e frequência às aulas<sup>81</sup>.

De fato, a inserção de todos os alunos no Moodle se concretizou a partir do quarto encontro com cada turma, pois havia faltosos(as) e/ou com “problemas no acesso”. Finalizada a fase de ambientação no Moodle, pudemos interagir com aqueles que acessavam o ambiente no contraturno escolar. A respeito dessa interação trataremos na seção (2.4).

---

<sup>80</sup> *Ethos*, conforme (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 220), termo emprestado da retórica antiga “[...] designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu interlocutor [...]”, ou seja, a noção que acatamos denomina *ethos* (a construção de imagem de si, do comportamento e dos papéis sociais que se estabelecem mediante o discurso e a prática discursiva de um interlocutor).

<sup>81</sup> Registramos que no período em que trabalhamos com as turmas houve uma rotatividade de professores, posto que em uma das turmas a professora titular teve de se afastar temporariamente por questões de saúde e, noutra turma, a professora licenciou-se temporariamente das aulas para assumir função na gestão escolar (coordenação de área). As aulas correspondiam aos dois últimos “tempos”, ou seja, duas últimas aulas do turno e, em algumas ocasiões, era possível observar alunos, inclusive dos terceiros anos do ensino médio, deixando a escola ou a sala de aula antes do turno ser finalizado. A participação das professoras materializou-se na cedência e acompanhamento das aulas presenciais.

### 2.1.5.2 A segunda sala virtual

A sala de aula virtual “Leitura e Produção Textual 2” foi o espaço experimentado pelos acadêmicos participantes da pesquisa. Fizemos apenas um encontro para a reambientação deles no Moodle, uma vez que os mesmos já tinham familiaridade com essa mídia.

Diferentemente da inserção dos alunos da Educação Básica, que jamais tinham visto ou atuado no Moodle (além de muitos não apresentarem os dados necessários ao cadastro de usuários), a inserção dos acadêmicos no ambiente ocorreu de modo rápido, em virtude de eles terem e apresentarem, com presteza, os dados para cadastro e já conhecerem e terem atuado neste ambiente em semestres anteriores no decorrer do curso de graduação.

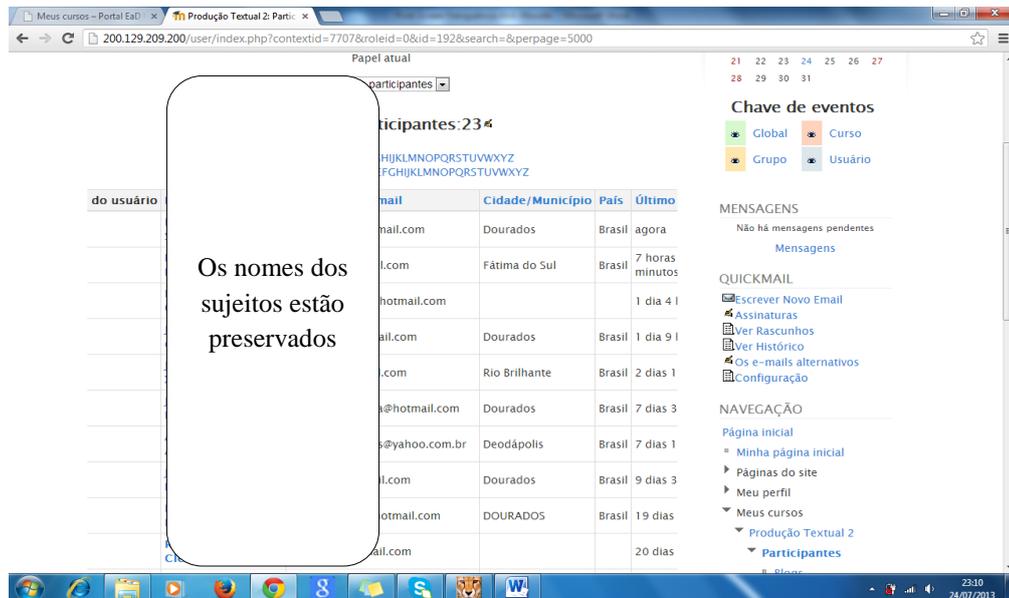


Figura 6 - Frequência na sala virtual LPT2 no Moodle

As salas configuradas pelo pesquisador tinham um perfil típico das salas utilizadas pela EAD/UFGD, providas por alguns recursos e/ou ferramentas que foram apresentados aos alunos, a saber:

- Espaço de interação: um fórum de discussões destinado à interação assíncrona entre os membros da sala (professor, alunos) que permite anexar arquivos;
- *Chat*: ferramenta destinada à interação síncrona entre os membros da sala;
- Mensagem: ferramenta de uso síncrono e assíncrono entre os membros da sala que não permite o envio de arquivos anexos;

- *Quickmail*: ferramenta similar ao *e-mail* de uso assíncrono entre os membros da sala. Essa ferramenta permite o anexo de arquivos e, por ser interligada com o *e-mail*, permite respostas fora do Moodle.

Dentre os diversos recursos de que poderíamos dispor, prevaleceu o critério da adequação pedagógica e tecnológica em que conciliamos o conhecimento e a habilidade no uso multididático da ferramenta por parte do pesquisador e o suporte técnico garantido graças à parceria estabelecida com a EAD/UFGD. No que diz respeito às interações e à acessibilidade ao AVA, abordaremos na seção (2.4).

## 2.2 Os sujeitos da pesquisa na escola - Educação Básica

Inicialmente, é importante lembrar que as duas turmas da escola totalizavam, de fato, 43 alunos cadastrados no Moodle<sup>82</sup>. Desse grupo, se fizemos uma média aritmética que considera a presença diária dos alunos em cada turma no período de 19/03/2013 a 22/05/2013<sup>83</sup>, há exatamente 11,25 (alunos por encontro/aula) no 3º B e 11,7 (alunos por encontro/aula) no 3º C, ou seja, na verdade, uma média aproximada de 11 alunos por encontro nos dias em que aplicamos a SD.

Nosso intento principal era proporcionar o ensino-aprendizagem do gênero discursivo (artigo de opinião) fazendo intervenções mediadas pela tecnologia<sup>84</sup> com vista à promoção de, no mínimo, três versões textuais, caso houvesse necessidade. Nesse ínterim, constatamos que, embora exaustivamente cobrados da maneira mais diplomática possível, apenas poucos alunos chegaram à terceira versão textual. Assim sendo, segue um quadro que resume em termos quantitativos o número de alunos que entregaram cada versão textual nas turmas participantes:

<sup>82</sup> A soma de alunos, considerando as duas listas de frequência das turmas participantes da pesquisa, ultrapassa esse número, porém, nos atemos ao grupo cadastrado no Moodle que corresponde aos alunos, em tese, frequentes (não desistentes ou transferidos de turma e/ou escola) no período em que estivemos na instituição de ensino.

<sup>83</sup> Esclarecemos que os encontros presenciais, isto é, as aulas, ocorreram paralelamente às interações no Moodle; porém, os encontros presenciais, que tinham a duração entre 40 a 50 minutos, ocorriam com cada turma, em conformidade com o turno e horário de aula da disciplina de Língua Portuguesa, salvo alguns ajustes, em virtude de questões administrativas ou agenda institucional (capacitação de professores, reuniões de conselho de classe, etc.). No 3º B, as aulas se concentraram, principalmente, nas terças-feiras do período noturno, totalizando oito encontros e, no 3º C, nas quartas-feiras também no período noturno, perfazendo um total de sete encontros. O apoio da Coordenação Pedagógica e das docentes titulares, no que diz respeito à cedência das aulas das turmas, foi fundamental para a realização das atividades em campo no período em questão.

<sup>84</sup> Ao receber o texto do aluno por intermédio do *e-mail/quickmail*, em um primeiro momento, fazíamos as intervenções com o uso da “ferramenta de revisão do aplicativo Word” e com realces coloridos sobre algumas partes/palavras. Posteriormente, com vistas a fomentar a reescrita, anexávamos o arquivo em formato Word repleto de comentários, provocações e apontamentos em um *e-mail/quickmail* em resposta ao aluno/acadêmico.

Quadro 2 – Quantidade de textos entregues por versão na Educação Básica

Turma	Quantidade de alunos que entregaram os textos por versão		
	1ª versão	2ª versão	3ª versão
3º B	14	3	2
3º C	12	7	3
Total	26	10	5

Na busca por mais informações sobre os (as) alunos(as) participantes da pesquisa foi aplicado um questionário (apêndice 10) cujas questões/respostas compiladas são apresentadas nas formas quantitativas e de percentuais. Do universo de 43 alunos, 27 não encaminharam ou apresentaram o questionário respondido, 2 encaminharam o questionário em branco e 14 responderam e encaminharam o questionário devidamente respondido. Nesse sentido, os percentuais calculados têm como referência o número de alunos que responderam ao questionário (14 alunos)<sup>85</sup>.

### 2.3 Os sujeitos da pesquisa na universidade – Educação Superior

Na perspectiva de focar, também, a Educação Superior, conforme previsto no projeto de pesquisa, estabelecemos uma parceria com a Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD, que nos possibilitou a experiência, na esfera acadêmica, por intermédio do contato com o docente da disciplina “Escrita e Ensino”, ministrada no 7º semestre/4º ano do curso de Letras, em 2013<sup>86</sup>.

O projeto de pesquisa previa a atuação com a formação de professores e tal fato legitima as atividades no âmbito da Educação Básica e da Educação Superior. Os resultados obtidos por intermédio da experiência na Educação Básica reforçaram a necessidade de atuação no Ensino Superior com vistas à geração de mais dados para a composição de nosso *corpus*.

Nessa projeção, entra em cena um colaborador da pesquisa que atua na universidade, no papel social de professor efetivo da graduação do Curso de Letras, com experiência de 15 anos no ensino superior, ministrante da disciplina Escrita e Ensino para o 7º semestre do

<sup>85</sup> Note-se que o questionário estava disponibilizado no Moodle e os alunos foram orientados, por diversas vezes, sobre como proceder para acessar e encaminhar o referido documento. As cobranças em relação ao preenchimento e encaminhamento do referido questionário foram inúmeras, inclusive com reserva de tempo para a realização desta tarefa que não fora concluída pelos alunos faltosos, ou não colaborativos.

<sup>86</sup> A disciplina “Escrita e Ensino” foi ministrada pelo Professor Dr. Adair Vieira Gonçalves no decorrer do 1º e início do 2º semestre letivo de 2013.

Curso. A atuação do professor universitário deu-se de forma participante, uma vez que o mesmo se encarregou de aplicar a SD utilizada.

O grupo de 19 alunos<sup>87</sup> participantes da disciplina Escrita e Ensino para quem o professor ministrava a disciplina no 7º semestre do curso de Letras constituem os demais sujeitos partícipes desta pesquisa. A presença dos acadêmicos frequentes às aulas de aplicação da SD, no período de 05/06/2013 à 03/07/2013<sup>88</sup>, foi relevante e contribuiu para o bom desenvolvimento das atividades em sala de aula. Isso é refletido ao verificarmos o número de acadêmicos que realizaram as versões textuais solicitadas.

Apresentamos, no quadro 3, um resumo em termos quantitativos do número de acadêmicos que entregaram cada versão textual:

Quadro 3 - Quantidade de textos entregues por versão na Educação Superior

Turma	Quantidade de acadêmicos que entregaram os textos por versão		
	1ª versão	2ª versão	3ª versão
4º ano Letras	16	14	11
Total	16	14	11

Com o propósito de ter mais informações sobre os acadêmicos participantes da pesquisa aplicamos um questionário (apêndice 11) cujas questões/respostas compiladas são apresentadas em forma quantitativas e de percentuais. Do universo de 21 alunos, 02 não encaminharam ou apresentaram o questionário respondido e 19 responderam e encaminharam o questionário devidamente respondido. Assim, os percentuais calculados têm como referência o número de acadêmicos que responderam ao questionário (19 acadêmicos)<sup>89</sup>.

<sup>87</sup> Apesar da plataforma “Sistema de Gerenciamento Acadêmico” (SIGECAD) relacionar 25 alunos matriculados na disciplina “Escrita e Ensino”, 21 foram habilitados ao acesso e uso do Moodle, sendo atuantes e frequentes às aulas presenciais 19 alunos.

<sup>88</sup> A aplicação da SD ocorreu em período regular de aula nos encontros presenciais, com duração de aproximadamente 3 horas e 15 minutos às quartas-feiras; neste caso, sob a ministração do docente da disciplina “Escrita e Ensino”. Paralelamente às aulas, aconteciam as interações no Moodle sob tutoria do pesquisador-mestrando. A atuação do docente titular da disciplina, no que diz respeito à cedência das aulas e aplicação da SD de modo presencial, otimizou o trabalho em campo no período em questão. Para isso, foram realizados cinco encontros/aulas, dos quais, dois foram ministrados pelo pesquisador. Esclarecemos que, após este período, mantivemos as interações no AVA até o dia 27/08/2013 e também por *e-mail* após este limite.

<sup>89</sup> Para dar maior celeridade ao processo de entrega dos questionários, no dia 31/07/ 2013, o pesquisador o aplicou em sala de aula aos 10 acadêmicos frequentes, presencialmente, que ainda não o tinham respondido, tampouco o encaminhado *on-line*.

## 2.4 Da interação pesquisador-alunos e pesquisador-acadêmicos

### 2.4.1 A interação pesquisador-alunos-tecnologia

Foram utilizados, na escola, dois principais ambientes de interação entre professor-pesquisador e alunos. O primeiro foi a tradicional sala de aula em que tínhamos como recursos auxiliares (o quadro negro e a SD). O segundo foram as sala de tecnologias que tinha como equipamentos de auxílio às aulas um quadro branco, um retroprojetor e os computadores.

O terceiro ambiente de interação foi do Moodle que, por seu turno, expandia os limites escolares/institucionais e agregava recursos auxiliares e ferramentas de interação, conforme apresentamos na seção (2.1.5). Observamos, no entanto, que para ter acesso ao AVA e suas ferramentas, é preciso “dialogar” com os componentes de *hardware*, basicamente (dispositivos de entrada do computador: teclado, mouse e dispositivos de saída: tela ou monitor, alto-falantes) e ainda na perspectiva de *software* com um aplicativo de navegação na internet (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome, Kurupira, Opera, dentre outros). O que parece ser óbvio, aqui, implica a transposição de uma barreira tecnológica e socioeconômica, visto que apenas uma pequena parte dos alunos dispunha de um computador em casa onde também costumam acessar a internet (42,85%)<sup>90</sup>.

A principal tarefa proposta no Moodle consistia na elaboração de um artigo de opinião que discorresse sobre um tema escolhido pelo aluno, dentre três opções<sup>91</sup>: tema 1 - “Cotas para os estudantes ingressarem nas universidades”; tema 2 - “O uso das tecnologias na escola” e tema 3 - “Violência contra professores”. O propósito era chegarmos, por intermédio da reescrita, às três versões do texto, caso necessário. A aplicação da SD subsidiou os alunos a respeito das características e processo de produção do gênero discursivo trabalhado.

Averiguamos que, apesar de alguns alunos não dominarem ou terem conhecimento básico do aplicativo instalado nos computadores da escola<sup>92</sup>, a maioria conseguia desenvolver as atividades propostas (navegação na internet e ambientação no AVA, busca de arquivos e *downloads* sem dificuldades) demonstrando familiaridade com o uso de computadores. Isso

<sup>90</sup> Percentual com base nos dados do apêndice 10.

<sup>91</sup> Duas dessas opções tiveram como base os cem possíveis temas a serem abordados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2012, conforme sugestão na página da Universia <<http://noticias.universia.com.br/atualidade/noticia/2012/08/17/959469/100-temas-podem-cair-na-redaco-do-enem-2012.html>>.

<sup>92</sup> Os aplicativos instalados eram compatíveis ao *software Openoffice*. <<http://www.openoffice.org/pt/about/about.htm>>.

comprova que, mesmo sem ter um computador em casa, os alunos faziam o uso dele em outras instâncias como “no local de trabalho” (28,57%).

Nas atividades de pesquisa, percebemos que, em virtude da alternância de turnos do profissional técnico da sala de tecnologia, em alguns dias da semana, o laboratório ficava desprovido de assistência técnica no período noturno, atrasando a atuação do professor-pesquisador, quando da ocorrência de um incidente com os equipamentos (conexão com retroprojektor, do não funcionamento de alguns computadores, da baixa velocidade de internet, entre outros).

É importante esclarecer que, apesar da gestão escolar dar abertura para um possível requerimento do profissional na sala de tecnologia nos dias em que o professor-pesquisador atuasse, preferimos não interferir na rotina administrativa da escola. Observamos que no decorrer das atividades de pesquisa o período noturno foi suprido com a atuação de uma docente que, por questões de saúde e remoção, foi lotada para atuar no laboratório de informática.

Outrossim, percebemos que a velocidade da internet ofertada na sala de tecnologia não permitia a realização satisfatória de tarefas que exigiam a abertura de arquivos mais densos ou extensos, como a exibição de vídeo instrucional no Moodle ou em outros ambientes da *web*.

Nos dois ambientes físicos (sala de aula e sala de tecnologia), a interação era satisfatória e provida de atitudes colaborativas compartilhadas entre professor-pesquisador e alunos presentes. No entanto, quando se focaliza a interação online, a situação é caracterizada por baixo índice de interatividade e ausência de retornos da maioria dos alunos. Isso é comprovado pelo baixo número de alunos que chegaram a finalizar a terceira e última versão de seus textos, conforme já mencionado, cinco alunos.

No Fórum – “Espaço de interação”, apenas três alunas interagiram de modo assíncrono: duas alunas enviando-nos atividades (textos digitados); outra aluna interagiu enviando-nos uma atividade (texto digitado), noutra ocasião para “cobrar” a correção do seu texto (já corrigido e encaminhado) e outra vez para esclarecer o agendamento de um *chat*.

Não conseguimos estabelecer interação por intermédio de três *chats* previamente agendados em acordo mútuo (01/06/2013 às 16h, 08/06/2013 às 14h, 15/06/2013 às 14h) cujo objetivo seria sanar dúvidas e orientar os interessados nas reescritas dos seus textos, pois não houve a participação dos alunos.

Dos alunos relacionados e inseridos no ambiente, oito alunos nunca acessaram o Moodle e os demais (trinta e cinco) alunos, apesar de não se manifestarem de modo interativo no AVA, acessaram-na, ao menos uma vez, durante as aulas de ambientação.

Há um contraste em evidência, quando se observa que a maioria deles (71,42 %) declara “conhecer, ser membro, compartilhar ativamente mensagens, fotos, dentre outros recursos” nas redes sociais da internet e ao mesmo tempo serem tão ausentes do Moodle. Talvez, esse hiato possa ser justificado pela não familiaridade dos alunos com a plataforma Moodle.

Na verdade, alguns questionamentos podem ser elencados na tentativa de buscar fundamento para esse comportamento: qual o interesse dos jovens e adultos nos conteúdos da internet? Quais os tipos de ações e relações humanas que se concretizam por intermédio da *web* quando os jovens a utilizam? Qual o conteúdo expresso, buscado e compartilhado pela comunidade juvenil no uso da internet? O que motiva os jovens a serem tão atuantes nas redes sociais? A interação com os seus pares seria o fator mais relevante?

A experiência na escola revela que, apesar de presentes na instituição, as tecnologias por si não estabelecem um novo “ethos”. O uso de tecnologias não suprime a continuidade de práticas escolares já familiares, talvez, pouco valorizadas pelos alunos. Portanto, mesmo providas de um razoável aparato tecnológico, não percebemos mudanças fundamentais nas práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita vigentes na escola.

O novo “ethos” é construído em decorrência da conscientização das novas possibilidades de atuação humana com o uso das TIC. Nesse sentido, Rojo (2013, p. 188) defende que “esse novo ‘ethos’ traz consigo mudanças fundamentais, tanto no campo do trabalho e da produção como da vida pessoal e da vida pública”. Entretanto, esse é um objetivo a ser alcançado no contexto escolar em que atuamos.

Na perspectiva do desenvolvimento de eventos de letramento, percebemos que, mesmo contemplados pela mediação de um leitor interessado (BUIN, 2007), a maioria dos alunos não se sensibilizou para o aprendizado da argumentação em situação de uso. Concordamos com a autora quando postula que os profissionais da educação devem fazer “do sujeito aluno a demanda principal”, ou seja, adotem uma abordagem humanística na qual a definição das TIC, dos gêneros discursivos considere minuciosamente a necessidade e familiaridade do aluno. Essas variáveis estão relacionadas às reconfigurações do “ethos” no processo de ensino-aprendizagem.

## 2.4.2 A interação pesquisador-acadêmicos-tecnologia

A interação pesquisador-acadêmicos se concretizou principalmente no Moodle, sobretudo por intermédio da ferramenta *quickmail*<sup>93</sup>. O pesquisador teve a oportunidade de compartilhar parte da aplicação da SD quando teve de substituir o docente titular da disciplina “Escrita e Ensino” em duas ocasiões dia 19/06/2013 e dia 26/06/2013, em virtude daquele participar de compromissos profissionais previamente agendados. Assim sendo, os encontros presenciais do pesquisador com as turmas ocorreram apenas quatro vezes, a saber: no dia 05/06/2013 para reambientação da turma e ajustes no Moodle, em duas aulas presenciais de aplicação da SD dias 19 e 26/06/2013 e, em parte de uma aula presencial no dia 31/07/2013, oportunidade em que realizamos a aplicação do questionário para agregar mais informações dos sujeitos que ainda não haviam o respondido via AVA.

A tarefa primordial proposta no Moodle consistia na elaboração de um artigo de opinião que discorresse sobre o tema já previamente definido por consenso entre os acadêmicos: a homossexualidade<sup>94</sup>. A ideia era chegarmos, caso fosse necessário, às três versões do texto. A aplicação da SD subsidiou os alunos a respeito das peculiaridades e processo de produção do gênero discursivo em pauta.

Nos momentos de interação presencial, segundo as observações realizadas por nós nos encontros presenciais (por exemplo, nos dias 19/06/2013 e 26/06/2013 e noutras ocasiões de geração de dados complementadas e presenciadas pelo docente da disciplina “Escrita e Ensino”), a turma de graduandos interagiu em um nível considerável; no entanto, por intermédio do AVA, as interações limitaram-se, mormente, às orientações pontuais sobre o acesso ao AVA, prazos de encaminhamento de atividades (produções textuais, questionário), conforme já esclarecido.

---

<sup>93</sup> Observamos que muitas vezes os alunos recebiam os “*quickmails*” ou mensagens do fórum, encaminhados por nós e, a partir de seus *e-mails*, respondiam-nos sem acessar o Moodle. Esse “atalho” ou caminho alternativo, no decorrer do tempo e das reescritas contribuiu para o esvaziamento ou baixo índice de frequência no Moodle, consolidando o *quickmail* e o *e-mail* como ferramentas primordiais de nossas trocas de versões textuais. Outras ferramentas como a mensagem e o *chat* não foram retomadas nas análises em virtude de pouco volume de uso e não versarem sobre os aspectos dialógicos que, sobretudo, focalizamos nas versões textuais.

<sup>94</sup> A proposta de redação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, juntamente com a SD, serviu de base para a escolha do gênero e tema da atividade de (re)escrita desenvolvida na universidade. Disponível em: <[http://vestibular.unifesp.br/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=16:provas-e-gabaritos-2004&Itemid=112](http://vestibular.unifesp.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=16:provas-e-gabaritos-2004&Itemid=112)>. Acesso em: 21 abr. 2013.

No Fórum – “Espaço de interação”, apenas três acadêmicos interagiram de modo assíncrono: uma acadêmica interagiu duas vezes para confirmar o envio do seu texto reescrito e o retorno do mesmo para ela; um acadêmico respondendo-nos sobre a consulta de horário ideal para agendamento de um *chat*; uma acadêmica interagiu informando-nos do envio de uma atividade (questionário).

Em um *chat* agendado, após consulta aos acadêmicos, para (21/08/2013 às 20h), houve a participação de 2 acadêmicos. Dos alunos relacionados e inseridos no ambiente, 3 alunos nunca acessaram o Moodle e os demais 18 acadêmicos, apesar de não se manifestarem de modo interativo no AVA, acessaram-no, ao menos uma vez, durante as aulas de reambientação.

Os retornos por parte dos acadêmicos foram menos comedidos que na experiência anterior (na escola de Educação Básica). Todavia, a experiência em ambos os ambientes ou contextos educacionais não nos eximiu de realizar várias cobranças da entrega das produções textuais e o questionário via Moodle por intermédio do fórum e *quickmail*. As interações tinham como natureza o saneamento de alguma dúvida técnica em relação ao Moodle, lembretes a respeito dos prazos e confirmação de recebimento/entrega dos textos/questionários, além de esclarecimentos sobre as intervenção/mediação para melhoria das versões de artigos de opiniões produzidas.

É importante esclarecer que a adoção do Moodle prenunciava um leque maior de sistematização das manobras interativas, visto que esta plataforma reúne uma diversidade de recursos e opções de contato mútuo entre os seus usuários, inclusive permitindo o registro e o controle personalizado das ações dos sujeitos (encaminhamento de mensagem, postagem no fórum, *quickmail*, participação no chat, frequência de navegação, dentre outros). Todavia, o caminho alternativo encontrado denominado *e-mail* fez com que houvesse troca de versões textuais fora do Moodle, descaracterizando parte do o controle por intermédio dessa plataforma. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o Moodle oferta um contato alternativo sem que o interlocutor esteja logado, ele possibilita uma via extra de comunicação materializada na resposta direta ao *e-mail/quickmail*.

Observamos que o “diálogo” com os componentes de *hardware* (dispositivos de entrada do computador: teclado, mouse e dispositivos de saída: tela ou monitor, alto-falantes) e com *softwares* - aplicativos de navegação na internet (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome) fluía tranquilamente, reforçando a familiaridade que os acadêmicos tinham com os computadores, uma vez que 94,73% dos acadêmicos que responderam ao questionário tinham rotinas diárias de acesso à internet e dispunham de um computador em suas casas,

dentre eles, 78,94% tinha computadores com acesso à web nas suas residências. Quanto às redes sociais, 52,63% disseram “Conhecer, ser membro, mas frequentar pouco essas comunidades”.

Os dados provenientes das respostas dos acadêmicos ao questionário aplicado mostram que as TIC estão presentes no cotidiano da maioria daqueles que participaram da pesquisa. Na verdade, não podemos negligenciar o fato de que estávamos atuando com acadêmicos formandos do curso de Letras que desenvolveram várias atividades com o uso do laboratório de informática ao longo de sua formação inicial. Vejamos que um montante de 99,9% declararam ter experiência com o Moodle<sup>95</sup> (57,89% na disciplina “Educação a Distância” – EAD e 42,10% na disciplina “Fundamentos de Didática”). Esse aspecto foi evidente quando estivemos realizando a reambientação dos acadêmicos no AVA, oportunidade em que pudemos observar a performance desembaraçada de cada um na operacionalização dos computadores no cumprimento das orientações exigidas na reambientação (login, navegação na internet, no AVA, *chat*, *quickmail*, por exemplo).

## 2.5 O tipo de pesquisa

A presente pesquisa delinea-se em uma pesquisa-ação que, para Morin (2004), é um método de pesquisa sistemática e intervencionista, seja no campo educativo (na formação de professores, na educação básica, por exemplo), seja no campo social, abarcando em seu desenvolvimento métodos de retroação ou de revisão.

A pesquisa-ação favorece ao pesquisador incluir-se como um sujeito partícipe da investigação, complementando o grupo composto pelos membros das comunidades educacionais nas quais esteve presente e compartilhou vivências sejam presenciais, sejam por intermédio das mídias *e-mail*/Moodle.

É oportuno registrar que, na evolução da pesquisa-ação, há uma forma de pesquisa intitulada Pesquisa-ação Integral e Sistêmica (PAIS), de base qualitativo-interpretativista, que é aberta à complexidade da realidade e à interdisciplinaridade, tornando-a compatível com as investigações na área da Linguística Aplicada. Neste tipo de pesquisa (PAIS), os atores<sup>96</sup> são direcionados para mudanças na ação e na reflexão, uma vez que “o saber emergirá da reflexão

<sup>95</sup> Em resposta à questão aberta (questão nº 28 do questionário cf. apêndice 11) alguns acadêmicos informaram respostas duplicadas como “no Curso de Letras” e outros consideraram além daquelas disciplinas vistas outrora, a disciplina em andamento. No entanto, para cálculo percentual, consideramos as respostas dos alunos que mencionaram as experiências anteriores não considerando a disciplina em andamento “Escrita e Ensino”.

<sup>96</sup> Segundo Morin (2004), ator é uma personalidade/pessoa atuante, ou seja, no desempenho de um papel/função. Alguém que age ou intervém em uma pesquisa.

sobre sua prática” (MORIN, 2004, p. 32). Este estudioso ressalta ainda que a pesquisa-ação não pretende a produção de um saber (embora isso acabe ocorrendo), mas, sobretudo, ativar um processo de mudança que, neste caso, deseja instaurar, em práticas de sala de aula, as intervenções. Assim, a PAIS é “uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir nele para induzir uma mudança” (MORIN, 2004, p. 91). Para Thiollent (apud GIL, 2010, p. 42), a pesquisa-ação é aquela na qual o pesquisador e demais participantes atuam de modo cooperativo e participativo na resolução de um problema com base empírica.

A pesquisa-ação é caracterizada por uma atuação flexível em que o pesquisador e demais participantes, sujeitos da pesquisa, de modo colaborativo, envidam esforços para ajustar, refletir, reorientar e replanejar ações resolutivas que se articulem às situações concretas pelas quais a pesquisa se materializa. Cabe ao pesquisador, concomitantemente, o papel de analista e mediador das ações entre os diversos sujeitos parceiros envolvidos no trabalho de investigação e possível transformação da realidade. Esse caráter ativo do pesquisador é confirmado por Bortoni-Ricardo:

[...] O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influências no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, **reflexividade** (2008, p. 59, grifo da autora).

O pesquisador, atuando em uma pesquisa-ação em determinado contexto, procura abarcar as contribuições de ordem cultural, ideológica e valorativa dos seus parceiros. Com base neste tipo de procedimento, o saber se constrói de modo interativo, não definido, contestável, portanto, provisório ante a um objeto científico complexo.

A relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível se concretiza por intermédio da capacidade de apreensão daquele. Ora, nessa perspectiva dialógica ambos se modificam a depender da abordagem estabelecida. Nesse sentido, ao relevar a abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa, Freitas (2002) corrobora:

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. (p. 28-29)

Na perspectiva das considerações apresentadas até aqui, intentamos desenvolver a presente investigação (pesquisa qualitativa), de base interpretativista, abarcando não somente o delineamento regular, senão os problemas decorrentes da atividade em campo também. Por vezes, transpomos obstáculos e reorientamos as tarefas com a finalidade de não engessar os procedimentos de geração de dados, mas trabalhar em busca de soluções geradoras de conhecimento mútuo entre os atores envolvidos. Nesse sentido, Thiollent (1998, p. 15) define que “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função de problemas”.

A pesquisa-ação nos proporciona rever trajetórias e reconfigurar ações planejadas. Algumas manobras (ou percurso flexível) foram evidenciadas na parte metodológica da presente pesquisa, ratificando o que assegura Thiollent (1998, p. 47): “[...] Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada”.

### 3. ANÁLISE DE DADOS: CATEGORIAS EM FOCO

Neste capítulo, a partir do *corpus* gerado nesta pesquisa de campo, temos como propósito evidenciar e analisar práticas interativas que emergem no processo de mediação de reescrita com o uso do Moodle (*quickmail*), do *e-mail* e da ferramenta de revisão do aplicativo *office Word*. Nesse sentido, conforme enunciado em nossos objetivos propomos: 1) verificar o impacto das práticas docentes/discentes no uso de ferramentas tecnológicas em contextos assíncronos, com enfoque especial para a plataforma Moodle e o *e-mail* como interfaces de envio de mensagens, na revisão de textos; 2) Analisar os procedimentos de intervenção do professor pesquisador mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação; 3) Analisar os procedimentos responsivos dos alunos ante as intervenções do mediador;

Constatamos que a diversidade de categorias de intervenções do professor-pesquisador e as manobras dos alunos/acadêmicos ante as intervenções realizadas em seus textos constituem as práticas interativas que emergiram e foram focalizadas com mais ênfase nesta pesquisa. Assim, apresentamos os resultados, os impactos do uso das TIC que configuram práticas docentes e discentes em atividade de produção e reescrita textual.

É importante esclarecer que o uso do Moodle se limitou às interações síncronas e assíncronas, conforme mencionamos no capítulo 2. No decorrer das atividades de reescrita prevaleceu o *e-mail* (considerando o *quickmail* também como meio de trocas das versões textuais) e o aplicativo *Office Word* como ferramentas mais agregadas ao ato de intervenção. Este último, como o dispositivo-base dos atos de intervenção concretizados pelas seguintes modalidades ou manobras técnico-textuais: 1) bilhete/comentário em um “balão” de revisão textual<sup>97</sup>; 2) realce do texto em amarelo; 3) uso da ferramenta de revisão “controlar alterações” (excluindo/acrescentando pontuação, termos, espaçamentos, etc.); aquele, além de meio de trocas de versões textuais, meio de encaminhamento das orientações motivacionais/instrucionais complementares.

Salientamos que o recorte efetuado não esgota outras possibilidades de enfoque e análise dos dados gerados e apresentados. O presente recorte divide-se em cinco partes que

---

<sup>97</sup> Acrescentamos, a esses bilhetes, o bilhete interativo pós-textual de natureza complementar e, sobretudo, realizado para enfatizar a natureza interativa e motivacional de nossas intervenções. O bilhete interativo pós-textual, denominado de “bilhete orientador” (BUIN, 2006), também tinha como propósito balizar/orientar, de modo personalizado, o aluno ou o acadêmico produtor do texto a efetuar as alterações identificadas pela intervenção indicativa (realces amarelos).

contemplam categorias observadas no processo de interação/mediação efetivado por intermédio da correção interativa das produções textuais.

A primeira parte contempla a ilustração de categorias de intervenções do professor-pesquisador em um texto, isto é, a apresentação dos tipos de interpelação do professor em processo de correção/mediação interativa, considerando as três versões dos textos de sujeitos representativos da pesquisa provenientes do Ensino Médio (sujeitos “M” e “D1”) e da Educação Superior (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”).

A segunda contempla exemplos de tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita, considerando as três versões dos textos de sujeitos representativos da pesquisa provenientes do Ensino Médio (sujeitos “M” e “D1”) e da Educação Superior (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”).

A terceira expõe as análises (exemplos analisados) das categorias de intervenções e as manobras dos alunos ante as intervenções; nessa parte, tendo como base um exemplo proveniente dos textos de cada sujeito que compõe o *corpus* representativo, o apreciamos à luz dos pressupostos teóricos apresentados nesta pesquisa. Considera-se, neste caso também, as três versões dos textos de sujeitos representativos da pesquisa provenientes do Ensino Médio (sujeitos “M” e “D1”) e da Educação Superior (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”).

A quarta seção evidencia uma síntese quantitativa e qualitativa das categorias de práticas interativas do professor e alunos que emergem no processo de reescrita; o enfoque recai sobre as modalidades e número de incidências das categorias de intervenções do professor-leitor nos textos analisados, ou seja, verificamos como o professor intervém e quantas vezes em cada versão textual dos sujeitos. Os quadros ilustrativos dessa seção trazem os dados compilados e classificados considerando-se as três versões dos textos de sujeitos representativos da pesquisa provenientes do Ensino Médio (sujeitos “M” e “D1”) e da Educação Superior (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”).

A quinta abarca o aprendizado de conteúdos estudados durante a aplicação da SD que são replicados na reescrita. A essa categoria denominamos de “Reflexos da aprendizagem na escrita/reescrita dos textos”; nesta última parte, também estamos a considerar as três versões dos textos de sujeitos representativos da pesquisa provenientes do Ensino Médio (sujeitos “M” e “D1”) e da Educação Superior (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”) <sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> É importante esclarecer que nos limitamos ao recorte analítico das produções de apenas alguns sujeitos da pesquisa, considerando que elas reúnem dados representativos das categorias em pauta. Outrossim, as versões textuais analisadas foram selecionadas dentre os sujeitos que chegaram à terceira versão textual.

### 3.1 Categorias de intervenções do professor-leitor/pesquisador em um texto

Nesta seção, primeiramente, realçamos as seguintes observações a serem constatadas nos quadros apresentados ao longo desse trabalho (por exemplo, quadro 4): 1. O grifo com a cor da fonte vermelha indica o local exato onde foi materializada a intervenção numa das três modalidades: a) inserção de comentário em um “balão” de revisão textual do aplicativo *Office Word* ou b) apontando a inadequação com o realce em amarelo ou c) resolvendo a inadequação com o uso da ferramenta de revisão “controlar alterações”; 2. Os trechos na segunda ou terceira versões, com cor de fonte azul, indicam as alterações efetuadas pelo aluno ou acadêmico na reescrita.

É importante enfatizar que o conteúdo dos excertos foram transcritos *ipsis litteris* apresentando, naturalmente, desvios, ou seja, inadequações à norma culta da língua portuguesa (algumas abarcadas pelo processo de intervenção, outras não).

Nesse sentido, esclarecemos que os grifos nos quadros se atêm à categoria em pauta naquele quadro, ou seja, a transcrição dos exemplos/excertos leva em consideração o grifo pertinente à categoria que se quer evidenciar e não a todas as intervenções presentes em determinado trecho textual. Portanto, uma inadequação aparentemente não “tratada” em um quadro, possivelmente aparece em outro quadro vinculado a (ou que ilustra) outra categoria de intervenção.

Enfatizamos que um trecho/excerto textual reúne várias intervenções e várias respostas/ações. Acreditamos que os recortes direcionam o leitor para aspectos pontuais enfocados com maior precisão no gênero discursivo que, por sua vez, é apresentado na íntegra nos apêndices desta dissertação. Assim, com vistas a evidenciar uma intervenção específica, foi necessário sistematizar, segmentar, extraindo-a do todo, extraindo-a do gênero discursivo que é resgatado quando da leitura do apêndice.

As ilustrações apresentadas proporcionam a identificação de categorias de intervenções do professor-leitor/pesquisador em três versões dos textos de autoria de dois alunos(as) de ensino médio (sujeitos “M” e “D1”) e cinco acadêmicos(as) (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”), ou seja, centramos-nos em exemplos que demonstram a natureza das intervenções realizadas em ambos os níveis de educação.

Nas ilustrações, conforme a categoria em evidência, trazemos principalmente excertos provenientes de intervenções realizadas entre a primeira para a segunda versões e algumas realizadas entre a segunda e terceira versões dos textos de cada sujeito envolvido.

Uma vez esclarecidos os aspectos ilustrativos/demonstrativos, passamos ao entendimento da análise.

No primeiro recorte/categoria, evidenciamos que a partir da intervenção realizada pelo professor, ocorreram alguns desenvolvimentos pontuais no texto. Assim, depreendemos que nos exemplos (exemplos/excertos do quadro 4), as provocações/interpelações e questionamentos do professor resultaram no desenvolvimento ou expansão da informação apresentada, há a “expansão reflexiva da informação apresentada”, conforme categorizam noutro estudo, Silva, Santos e Mendes (2013). O que fica claro é que todas essas intervenções visam justamente incitar o aluno a rever/esclarecer algo, expandindo a informação inicial e posicionando-se mais incisivamente, com maior clareza e com embasamento em alguns casos.

Quadro 4 - Provação de expansão/desenvolvimento da informação

Exemplo	1a versão	Intervenção /mediação	2a versão
Exemplo 2 Sujeito M	<p>As cotas não são prejudiciais apenas para a moral dos negros/índios, mas também para os brancos. Exemplo: dois alunos estão concorrendo uma vaga na universidade. Um aluno está nas cotas e outro não, no fim da prova, o aluno fora das cotas foi com uma nota excelente. Já o aluno cotista não tirou uma nota muito boa. Adivinha quem passou? O aluno cotista, mesmo ele não tirando uma nota muito boa, ele ganhou a vaga, apenas pelo fato dele estar dentro das cotas. E o aluno fora das cotas que tirou a melhor nota, perdeu sua oportunidade.</p>	<p>Você pode trazer um caso concreto algo que tem conhecimento, foi noticiado...</p>	<p>As cotas não são prejudiciais apenas para a moral dos negros/ índios, mas também para os brancos. <a href="#">Em um depoimento dado à revista VEJA, Reinaldo Azevedo, colunista e jornalista, diz que alunos cotistas têm menor desempenho nas universidades que outros não cotistas, mesmo assim conseguem ingressar na faculdade. Isso não fica só no teste, mas sim em todo o ano letivo. Enquanto que alunos que não participam das cotas perdem sua oportunidade.</a></p>
Exemplo 2 Sujeito D1	<p>Os casos de violência contra professores em algumas cidades chegam a ser tão sérios que muitos sentem medo de ensinar. Os educadores ao invés de se preocuparem com o conteúdo estão começando a se preocupar mais com a indisciplina dos alunos que agora, além da agressão verbal, estão partindo para agressão física.</p>	<p>Pode trazer um fato noticiado da sua região. Ou algo que leu, presenciou, (sem expor nomes)?</p>	<p>Os casos de violência contra professores em algumas cidades chegam a ser tão sérios que muitos sentem medo de ensinar. Os educadores ao invés de se preocuparem com o conteúdo estão começando a se preocupar mais com a indisciplina dos alunos. <a href="#">Conforme dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) divulgados no dia 09/05/2013 dos professores da rede estadual, 44% deles dizem ter sofrido algum tipo de agressão - física ou verbal.</a></p>

Exemplo 1 Sujeito A1	A Palavra Bíblia que é definida pelo dicionário Aurélio como: [...] entretanto no discurso religioso, ao tecerem definições sobre a homossexualidade expressões tais como: “A Bíblia condena”, “A Bíblia denuncia”, são frequentemente usadas com o intuito de persuadir o fiel – que possui uma visão de mundo restrita – de que a homossexualidade é abominável e errado, entretanto tais expressões devem soar <a href="#">aos ouvidos</a> como algo capcioso, haja vista que a Bíblia é um conjunto de livros, e que foram escritos por diferentes sociedades, ao longo de anos, conforme defende o Catecismo.	De quem? Dos fiéis?	A palavra bíblia é definida pelo dicionário Aurélio como:[...] entretanto, no discurso religioso, ao tecerem definições sobre a homossexualidade usam expressões tais como: “A bíblia condena”, “A bíblia denuncia”. Essas expressões são frequentemente usadas com o intuito de persuadir alguns fiéis – que possuem uma visão de mundo restrita – de que a homossexualidade é abominável. Porém tais expressões devem soar <a href="#">aos ouvidos de pessoas informadas sobre a condição homossexual do ponto de vista genético, psicológico e social</a> como algo capcioso, haja vista que a bíblia é um conjunto de livros e que foram escritos por diferentes sociedades, ao longo de anos, conforme assegura o Catecismo.
Exemplo 3 Sujeito J	O que se faz necessário é tentar compreender os dois lados da moeda, pois, assim como homossexuais defendem o direito do reconhecimento legal de suas uniões civis, a igreja vem para defender a instituição do matrimônio como sendo um ato único e exclusivo por ela realizada, e quando realizada, é por um sacerdote, que carrega consigo <a href="#">crenças e costumes</a> . [...]	Crenças e costumes com base em que? Deixe claro.	O que se faz necessário é tentar compreender os dois lados da moeda, pois, assim como homossexuais defendem o direito do reconhecimento legal de suas uniões civis, a igreja vem para defender a instituição do matrimônio como sendo um ato único e exclusivo por ela realizado, e quando realizado, é por um sacerdote que carrega consigo crenças e costumes, <a href="#">sendo a união do homem à mulher uma das crenças fundamentais para realizar o casamento cristão.</a>

No quadro a seguir (quadro 5), mostramos que as mediações feitas pelo professor configuram-se como reforço positivo da ação do aluno. Constatamos que estas intervenções visam aprovar, por intermédio de elogios e interpelações lisonjeiras, as práticas realizadas pelo sujeito enunciador, mostrando a ele que “o caminho” está correto e deve ser mantido. Assim sendo, as intervenções geralmente não propõem mudanças no texto e isso é notável na maioria das versões posteriores que permanecem estáveis ou apresentam alterações mínimas.

Quadro 5 - Reforço positivo/motivação

Exemplo	1a versão	Intervenção /mediação	2a versão
Exemplo 1 Sujeito D1	A violência contra os professores nas escolas chegou a triplicar nos últimos anos. A avaliação é da própria APEOESP (Sindicado dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).	Parabéns por citar a fonte! Neste caso, pode ser dispensável a nota de rodapé, como você fez. Você poderia citar, assim: Segundo dados do site ( <a href="http://www.bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com.br">http://www.bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com.br</a> ) “a violência contra...”	<a href="http://www.bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com">Segundo dados do site bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com</a> 29/08/12.A violência contra os professores nas escolas chegou a triplicar nos últimos anos. A avaliação é da própria APEOESP (Sindicado dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).
Exemplo 1 Sujeito A1	[...] Discursos esses permeiam a vida do sujeito, que por sua vez haverá de definir quando solicitado um posicionamento que pode não corresponder com as expectativas da religião/ bíblia. Em meio a tais questões cabe-nos uma questão: o que a união civil de duas pessoas de orientação sexual pode interferir na vida do indivíduo ou sociedade? Tendo em vista, que essa resposta é subjetiva, tentarei não respondê-la, mas ampliar as possibilidades de resposta.	Boa observação!	Discursos esses, que norteiam esse artigo, pois permeiam a vida do sujeito, que por sua vez, haverá de definir quando solicitado, um posicionamento que pode não corresponder com as expectativas da religião/ bíblia. Em meio a tais questões cabe a nós uma questão: o que a união civil de duas pessoas de orientação sexual homossexual pode interferir na vida do indivíduo ou sociedade? Tendo em vista, que essa resposta é subjetiva, tentarei não respondê-la, mas ampliar as possibilidades de resposta.

Exemplo 1 Sujeito J	Pontuo o fato, de que, tanto a igreja não tem o direito de interferir nas decisões civis relacionadas as questões homossexuais, já que tais decisões passaram do âmbito de serem julgadas pura e simplesmente como atos imorais, quanto casais homossexuais de exigir que se possam casar na igreja, pois tal ato é inaceitável para doutrina cristã.	Bom posicionamento!	Pontuo o fato, de que, tanto a igreja não tem o direito de interferir nas decisões civis relacionadas às questões homossexuais, já que tais decisões passaram do âmbito de serem julgadas pura e simplesmente como atos imorais, quanto casais homossexuais de exigir que se possam casar na igreja, pois tal ato é inaceitável para doutrina cristã.
------------------------	---	---------------------	---

Nos quadros que seguem (quadros 6 e 7), evidenciamos um tipo de correção que denominamos de “correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica” que se caracteriza por indicar de diversas formas alternadas (ora com realce colorido “legendado” no bilhete pós-textual, ora com apontamento específico em balão de comentário) as alterações a serem realizadas pelo enunciador/acadêmico(a). Esse tipo de alteração quando focaliza elementos tipográficos tem correlação com o que Bronckart (2009, p. 81) denomina de “procedimentos supratextuais”.

Quadro 6 - Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito M	Sem título	Cadê o Título do seu texto?	Cotas Raciais x Racismo e Igualdade	Sugiro: Cotas raciais versus igualdade. Ok?	Cotas Raciais x Igualdade

Quadro 7 - Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica

Exemplo	1a versão	Intervenção /mediação	2a versão
Exemplo 2 Sujeito A1	[...] Discursos esses permeiam a vida do sujeito, que por sua <b>vez</b> haverá de definir <b>quando solicitado</b> um posicionamento que pode não corresponder com as expectativas da religião/ bíblia.	Use a vírgula também após a locução  Use as vírgulas	[...] Discursos esses, que norteiam esse artigo, pois permeiam a vida do sujeito, <b>que por sua vez,</b> haverá de definir quando solicitado, um posicionamento que pode não corresponder com as expectativas da religião/ bíblia.
Exemplo 4 Sujeito J	Hoje se formos pensar na questão do homossexualismo, este não precisa da aprovação da igreja para ser aceito, <b>quando</b> está conquistando seu espaço e direitos na legislação, [...]	Quando ou porquanto?	Hoje se formos pensar na questão do homossexualismo, este não precisa da aprovação da igreja para ser aceito, <b>porquanto</b> está conquistando seu espaço e direitos na legislação, [...]
Exemplo 3 Sujeito L	[...] Já o casamento homossexual, como afirma o documento da igreja, <b>o Catecismo</b> , lesiona o direito da criança de nascer de um pai e de uma mãe conhecidos dela e ligados entre si pelo matrimônio. [...]	Exclua a vírgula após o termo igreja Coloque (O Catecismo) entre aspas.	Já o casamento homossexual, como afirma o documento da igreja <b>“o Catecismo”</b> , fere o direito da criança de nascer de um pai e de uma mãe conhecidos dela e ligados entre si pelo matrimônio [...]

A próxima categoria de intervenção que apresentamos é a correção resolutive (SERAFINI, 1995; RUIZ 2001). Os excertos presentes no quadro seguinte (quadro 8) revelam a presença da correção resolutive no contexto digital.

Quadro 8 - Correção Resolutiva

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	Intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito D1	A violência contra os professores tem sido constante nos últimos anos, geralmente porque os alunos apresentam condutas de insatisfação e dificuldade em lidar com regras, somam-se a este fato as mudanças nas famílias que influenciam a vida escolar dos alunos.	concordância em número: inserção do (s) para indicar o plural	A violência contra os professores tem sido constante nos últimos anos, geralmente porque os alunos apresentam condutas de insatisfação e dificuldade em lidar com regras, somam-se a estes fatos as mudanças nas famílias que influenciam a vida escolar dos alunos.	—	—
Exemplo 1 Sujeito L	Na verdade, eles querem é banir o matrimônio monólogo e por toda a vida.	*resolutiva: inserção da vírgula	[...] Na verdade eles querem é banir o matrimônio entre um homem e uma mulher “por toda a vida”. [...]	pontue	[...] Na verdade, eles querem é banir o matrimônio entre um homem e uma mulher “por toda a vida”. [...]
Exemplo 1 Sujeito V	—	—	Muito discute-se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais.	Resolutiva: exclusão da palavra repetida com o uso da ferramenta de revisão do Word - "controlar alterações"	Muito discute-se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais.

### 3.2 Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita

Nesta seção, centramo-nos nas tipologias de manobras que os(as) alunos e acadêmicos(as) realizaram na reescrita, considerando as intervenções do professor-pesquisador. Lembramos que trazemos à discussão os textos dos sujeitos representativos da pesquisa já mencionados na seção anterior (3.1), ou seja, dois alunos(as) de ensino médio (sujeitos “M” e “D1”) e cinco acadêmicos(as) (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”).

O primeiro quadro desta seção (quadro 9) tem como foco os resultados ou efeitos gerados pela intervenção do professor no texto analisado. O recorte evidencia a “expansão ou desenvolvimento pontual (e por consequência global) da(s) informação(ões)” realizadas pelo enunciador, ao levar em consideração as sugestões/provocações e apontamentos do professor/mediador. Há significativo aprimoramento/ampliação da informação após a reescrita.

Esclarecemos que, em alguns casos, conforme consta no primeiro exemplo (quadro 9), exemplo 2 sujeito M, a manobra do aluno não contempla categoricamente o pedido realizado na intervenção, contudo há um aprimoramento explícito do período. Esse aprimoramento se materializa à medida que o sujeito escrevente substitui um exemplo hipotético (com base no senso comum) da primeira versão por uma “voz” ou posicionamento de autoridade na segunda versão. Esse aspecto que trata dos tipos de argumento é tratado na seção 3.5, quadro 56, por exemplo.

Quadro 9 -Expansão/desenvolvimento da informação

Exemplo	1a versão	Intervenção /mediação	2a versão
Exemplo 2 Sujeito M	As cotas não são prejudiciais apenas para a moral dos negros/índios, mas também para os brancos. Exemplo: dois alunos estão concorrendo uma vaga na universidade. Um aluno está nas cotas e outro não, no fim da prova, o aluno fora das cotas foi com uma nota excelente. Já o aluno cotista não tirou uma nota muito boa. Adivinha quem passou? O aluno cotista, mesmo ele não tirando uma nota muito boa, ele ganhou a vaga, apenas pelo fato dele estar dentro das cotas. E o aluno fora das cotas que tirou a melhor nota, perdeu sua oportunidade.	Você pode trazer um caso concreto algo que tem conhecimento, foi noticiado...	As cotas não são prejudiciais apenas para a moral dos negros/ índios, mas também para os brancos. <i>Em um depoimento dado à revista VEJA, Reinaldo Azevedo, colunista e jornalista, diz que alunos cotistas têm menor desempenho nas universidades que outros não cotistas, mesmo assim conseguem ingressar na faculdade. Isso não fica só no teste, mas sim em todo o ano letivo.</i> Enquanto que alunos que não participam das cotas perdem sua oportunidade.

<p>Exemplo 2 Sujeito D1</p>	<p>Os casos de violência contra professores em algumas cidades chegam a ser tão sérios que muitos sentem medo de ensinar. Os educadores ao invés de se preocuparem com o conteúdo estão começando a se preocupar mais com a indisciplina dos alunos que agora, além da agressão verbal, estão partindo para agressão <u>física</u>.</p>	<p>Pode trazer um fato noticiado da sua região. Ou algo que leu, presenciou, (sem expor nomes)?</p>	<p>Os casos de violência contra professores em algumas cidades chegam a ser tão sérios que muitos sentem medo de ensinar. Os educadores ao invés de se preocuparem com o conteúdo estão começando a se preocupar mais com a indisciplina dos alunos. <a href="#">Conforme dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)</a> divulgados no dia 09/05/2013 dos professores da rede estadual, 44% deles dizem ter sofrido algum tipo de agressão - física ou verbal.</p>
<p>Exemplo 1 Sujeito A1</p>	<p>A Palavra Bíblia que é definida pelo dicionário Aurélio como: [...] entretanto no discurso religioso, ao tecerem definições sobre a homossexualidade expressões tais como: “A Bíblia condena”, “A Bíblia denuncia”, são frequentemente usadas com o intuito de persuadir o fiel – que possui uma visão de mundo restrita – de que a homossexualidade é abominável e errado, entretanto tais expressões devem soar <u>aos ouvidos</u> como algo capcioso, haja vista que a Bíblia é um conjunto de livros, e que foram escritos por diferentes sociedades, ao longo de anos, conforme defende o Catecismo.</p>	<p>De quem? Dos fiéis?</p>	<p>A palavra bíblia é definida pelo dicionário Aurélio como:[...] entretanto, no discurso religioso, ao tecerem definições sobre a homossexualidade usam expressões tais como: “A bíblia condena”, “A bíblia denuncia”. Essas expressões são frequentemente usadas com o intuito de persuadir alguns fiéis – que possuem uma visão de mundo restrita – de que a homossexualidade é abominável. Porém tais expressões devem soar <a href="#">aos ouvidos de pessoas informadas sobre a condição homossexual do ponto de vista genético, psicológico e social</a> como algo capcioso, haja vista que a bíblia é um conjunto de livros e que foram escritos por diferentes sociedades, ao longo de anos, conforme assegura o Catecismo.</p>

Exemplo 3 Sujeito J	O que se faz necessário é tentar compreender os dois lados da moeda, pois, assim como homossexuais defendem o direito do reconhecimento legal de suas uniões civis, a igreja vem para defender a instituição do matrimônio como sendo um ato único e exclusivo por ela realizada, e quando realizada, é por um sacerdote, que carrega consigo <u>crenças e costumes</u> . [...]	Crenças e costumes com base em que? Deixe claro.	O que se faz necessário é tentar compreender os dois lados da moeda, pois, assim como homossexuais defendem o direito do reconhecimento legal de suas uniões civis, a igreja vem para defender a instituição do matrimônio como sendo um ato único e exclusivo por ela realizado, e quando realizado, é por um sacerdote que carrega consigo crenças e costumes, sendo a união do homem à mulher uma das crenças fundamentais para realizar o casamento cristão.
------------------------	---	--	--

O quadro seguinte desta seção (quadro 10) também se volta, de modo similar à análise anterior, à expansão ou desenvolvimento pontual (e, por consequência, global) da(s) informação(ões) apresentadas que, neste caso, é provocada por iniciativa do próprio autor do texto. Há uma expansão automotivada materializada num tipo de correção que Pereira (2010) denominaria de autocorreção “autoiniciada”, ou seja, a expansão não decorre da proposição ou provocação do professor, senão da tomada de decisão do próprio sujeito escritor.

Quadro 10 - Expansão da informação automotivada

Exemplo	1a versão	Intervenção /mediação	2a versão	intervenção /mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito A1	<p>[...] Dessa forma, o puritanismo acaba sendo dilacerado pela consciência. Afastado dos argumentos bíblicos, devemos compreender que a diferença é elemento constituinte do ser humano e que a forma que eu olho e interpreto o “Outro”, depende do ponto de vista que eu adoto.</p>	—	<p>[...] Dessa forma, o puritanismo acaba sendo dilacerado pela consciência.</p> <p>Afastando-se dos argumentos bíblicos e do posicionamento do Vaticano que em 2003 lançou uma: “(...) campanha mundial contra a legalização da união civil homossexual e pediu aos políticos católicos de todo o mundo que se pronunciem de forma “clara e incisiva” contra as leis que favorecem casamentos gays.”Devemos ter em mente que a diferença é elemento constituinte do ser humano e que a forma que eu olho e interpreto o “Outro”, depende do ponto de vista que eu adoto.</p>	—	—

Exemplo 2 Sujeito J	As diferentes religiões cristãs são regidas por doutrinas e princípios morais, que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e é por meio desses e escritos, que cardeais e bispos do mundo todo, utilizam para atacar práticas homoafetivas. [...]	—	Muitas famílias utilizam como argumento a própria religião para não aceitar o homossexualismo, a maioria das religiões, com algumas exceções, se posicionam totalmente contrárias a tais práticas. As diferentes religiões, cristãs, são regidas por doutrinas e princípios morais que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e por assim serem, bispos do mundo todo condenam por meio desses escritos às práticas homossexuais.[...]	—	—
---------------------------	---	---	---	---	---

No quadro 11, há a identificação de um tipo de digressão realizada pelo autor do texto quando interpelado pelo professor. É possível verificar que, ao ser questionado ou provocado a fazer alterações em seu texto, o autor(a) não responde, tampouco faz as alterações propostas. Há fuga da informação solicitada (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013) ou não consideração da sugestão proposta pelo mediador. Outros estudiosos (PENTEADO; MESKO, 2006) denominariam esta categoria de “escamoteamento ou não consideração das indagações do bilhete”.

Quadro 11- Fuga da informação/sugestão proposta

Exemplo	1a versão	Intervenção /mediação	2a versão	intervenção /mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito D1	Violência contra professores tem solução sim. A escola precisa de projetos envolvendo este tema para debater o assunto com os alunos, precisase voltar para as mudanças sociais.	É um bom passo...há casos exemplares de gestores que se preocuparam com isso? Aqui ou no exterior? Na região?	trecho excluído pelo aluno		
Exemplo 1 Sujeito J	As diferentes religiões cristãs são regidas por doutrinas e princípios morais, que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e é por meio desses e escritos, que cardeais e bispos do mundo todo, utilizam para atacar práticas homoafetivas.[...]	Sugestão: Elimine o conectivo (e), pontue (ponto), inicie outro período.	As diferentes religiões, cristãs, são regidas por doutrinas e princípios morais que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e por assim serem, bispos do mundo todo condenam por meio desses escritos às práticas homossexuais.		

A categoria apresentada no quadro 12 revela que há a “incorporação de parte do enunciado do professor-leitor” no processo de reescrita. Em alguns casos, essa incorporação se concretiza num tipo de resposta ao evento de mediação (PENTEADO e MESKO, 2006) e/ou, noutros casos, autor aluno/acadêmico apropria-se de parte do “bilhete” que compõe a intervenção do professor e traz reflexos de palavras ou orações que revelam a especularização (BAZARIM, 2009) do conteúdo presente na mediação do professor.

Quadro 12 - Incorporação de parte do enunciado do professor-leitor

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito M	—	—	Tendo em vista uma sociedade que busca acabar com o racismo e tenta constantemente quebrar essa ideia de divisão de raças, se paramos para analisar as cotas raciais, veremos que <b>estão</b> totalmente errados <b>no seu conceito de privilegiar alguns grupos raciais e desprivilegiar outros.</b>	seus adeptos, seus idealizadores. Isso?	Tendo em vista uma sociedade que busca acabar com o racismo e tenta constantemente quebrar essa ideia de divisão de raças, se paramos para analisar as cotas raciais, veremos que <b>seus idealizadores</b> estão totalmente errados no seu conceito de privilegiar alguns grupos raciais e desprivilegiar outros.
Exemplo 1 Sujeito D1	O jovem hoje recebe muitas informações fora da escola e acaba sendo mais ativo na maneira como se comporta e na maneira como vive na sociedade, são alunos que tem mais facilidade para usarem drogas, são mais agressivos e a consequência são notas baixas, falta de respeito com os professores que acabam sendo <b>agredidos.</b>	A escola não poderia aproveitar positivamente esse perfil de aluno “ativo”? Como?	[...] Hoje as famílias apresentam novas e diferentes estruturas, onde os pais geralmente passam pouco tempo com seus filhos o que consequentemente dificulta o desenvolvimento de seus filhos na escola. <b>A escola neste contexto poderia utilizar o perfil mais ativo do aluno nos segmentos esportivos, na organização de debates, feiras de ciências de forma que o aluno focasse suas ideias para o crescimento pessoal e escolar</b>	—	—

Exemplo 1 Sujeito J3	—	—	[...] É preciso que nos estejamos conscientes que privar homossexuais de seus direitos civis não é uma atitude de progresso.	<p><b>Qual seria uma atitude de progresso?</b></p> <p>Há algo sendo feito em relação a isso?</p> <p>O que você propõe para garantir a igualdade, ou os “direitos igualitários”</p>	[...] Não se pode permitir que a uniformidade da ordem racional conservadora afete os homossexuais de modo que os mesmos não consigam viver em harmonia social. A inclusão do diferente já deve ser realidade como uma <b>atitude progressista</b> .
-------------------------	---	---	--	--	--

### 3.3 Análises das categorias de intervenções e das manobras dos alunos ante as intervenções

Nesta seção, desenvolvemos a análise dos excertos provenientes do processo de reescrita implementado nos dos níveis educacionais. É importante esclarecer que, uma vez gerados, os dados foram compilados e selecionados para a análise. Portanto, os exemplos que figuram nesta análise são dados representativos das ocorrências constatadas nesta investigação.

Iniciamos a análise a partir dos dados gerados pela atuação/produção dos sujeitos representativos do Ensino Médio (Sujeito “M” e Sujeito “D1”) e, posteriormente, abarcamos os dados produzidos pela atuação dos sujeitos da Educação Superior (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”).

Apresentamos, nas subseções seguintes, as análises que recaem os dados dos sujeitos da pesquisa na seguinte ordem: a) as categorias de intervenções do professor-leitor em um texto; b) Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita.

Por questões metodológicas, visando contemplar as ocorrências de cada sujeito representativo, trazemos um exemplo de cada categoria verificada. Nesse sentido, a não apresentação de alguma categoria representa a não ocorrência e não constatação dela no tratamento dos dados provenientes de determinado sujeito.

### 3.3.1 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “M”

#### a) Categorias de intervenções do professor-leitor em um texto:

Quadro 13 - Provocação de expansão/desenvolvimento da informação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito M	Tendo em vista uma sociedade que busca acabar com o racismo e tenta constantemente quebrar essa ideia de divisão de raças, se paramos para analisar o conceito das cotas raciais, veremos que estão totalmente <u>erradas</u>	Erradas: quem? as cotas? a criação/idealização delas, os conceitos? as pessoas que aprovam/defendem as cotas?	Tendo em vista uma sociedade que busca acabar com o racismo e tenta constantemente quebrar essa ideia de divisão de raças, se paramos para analisar as cotas raciais, veremos que <u>estão</u> totalmente errados <u>no seu conceito de privilegiar alguns grupos raciais e desprivilegiar outros.</u>	seus adeptos, seus idealizadores. Isso?	Tendo em vista uma sociedade que busca acabar com o racismo e tenta constantemente quebrar essa ideia de divisão de raças, se paramos para analisar as cotas raciais, veremos que <u>seus idealizadores</u> estão totalmente errados no seu conceito de privilegiar alguns grupos raciais e desprivilegiar outros.

No exemplo 1 do Sujeito “M” (quadro 13), observa-se uma intervenção que visa provocar, instigar o(a) aluno(a) a desenvolver/reelaborar/ampliar a informação apresentada na primeira versão e segunda versão: o aluno é provocado a complementar a informação, por consequência, tornando-a, neste caso, mais consistente.

Observamos que o mediador procurou mostrar ao aluno a ambiguidade presente no parágrafo, sem que fizesse uma menção metalinguística. Uma intervenção gramatical classificando o problema poderia ser eficaz, no entanto, relegamo-la a segundo plano.

Na segunda versão, o aluno direciona o leitor para um possível sujeito ainda indeterminado; somente na terceira versão após outra intervenção é que a informação se torna clara.

A intervenção propicia um momento reflexivo por parte do enunciador que, por sua vez, reelabora o período em pauta agregando informações substanciais. A “expansão reflexiva da informação apresentada” (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013) é evidente no processo de reescrita mediado por interfaces digitais, conforme atestamos nos exemplos em pauta em que o procedimento de mediação conduz o sujeito a tornar o seu texto mais objetivo e

concatenado, no primeiro caso, com a quebra da ambiguidade e desfecho de um parágrafo, no segundo, com a especificação de um referente.

Quadro 14 - Reforço positivo/motivação

Reforço positivo/motivação					
Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	Intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 3 Sujeito M	—	—	[...] Já que o país luta pela igualdade de raças, é bom começarmos a revigorar nossos conceitos de sociedade igualitária para depois agirmos a favor de todos.	Muito bom!	—

No exemplo 3 do Sujeito “M” (quadro 14), há uma atitude lisonjeira por parte do mediador que visa reforçar e reconhecer o nível de reflexão atingido pelo aluno. Para o sujeito/aluno, primeiro, é necessário “revigorar” a noção que temos de sociedade igualitária, ou seja, faz-se necessário esclarecer o que seriam os conceitos de uma sociedade efetivamente “igualitária” para posteriormente agir em prol do bem comum. Talvez, aqui há um manifesto de um sujeito dito “pós-moderno” que se vê imerso em um mundo repleto de identidades transitórias e permeáveis submetidas aos conceitos outrora rígidos e não questionáveis.

Assim, estabelece-se um reforço positivo no que diz respeito à postura reflexiva do aluno em relação ao tema discutido.

Quadro15 - Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	Intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito M	As cotas surgiram com o intuito de dar facilidade de acesso <u>a a queles</u> que foram escravizados no passado (negros e índios). [...]	àqueles	As cotas surgiram com o intuito de dar facilidade de acesso <u>àqueles</u> que foram escravizados no passado (negros e índios). [...]	—	—

No exemplo 2 do Sujeito “M” (quadro 15), identificamos um caso de intervenção indicativa em que, por intermédio da inserção de comentário/bilhete em um “balão” de revisão textual do aplicativo *Office Word*, o mediador indica a inadequação ortográfica e propõe a adequação da primeira para a segunda versão textual.

Reconhecida a necessidade de adequação ortográfica do trecho “a aqueles”, o sujeito acata a proposta indicada pelo mediador “àqueles” e ajusta o seu texto à norma padrão/formal. Ficam evidentes na interface digital, mediante o “balão/bilhete” nas margens/bordas, o procedimento de correção textual-interativa (RUIZ, 2001) e a Correção “Indicativa/Resolutiva” (SERAFINI, 1995).

Trouxemos este exemplo que denominamos de **correção híbrida indicativo-resolutiva** posto que, além de apontar a inadequação (correção indicativa), o mediador propõe via bilhete e de modo explícito a solução (correção resolutiva). A correção seria apenas indicativa, caso o mediador destacasse a inadequação com realce em cores, por exemplo, sem propor a solução; ou ainda resolutiva, caso ele usasse a ferramenta “controlar alterações” do *Office Word* que permitiria alterar o texto sob controle/registro e aceite por parte do autor do texto.

**b) Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita:**

As considerações a respeito da expansão/desenvolvimento da informação "Expansão reflexiva da informação apresentada" (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013), consta na alínea a) desta subseção (3.3.1) que tem como referência também o quadro 13. Na sequência, apresentamos, no quadro 16, exemplo de outra modalidade de manobra do sujeito “M”:

Quadro 16 - Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito M	—	—	Tendo em vista uma sociedade que busca acabar com o racismo e tenta constantemente quebrar essa ideia de divisão de raças, se paramos para analisar as cotas raciais, veremos que <b>estão</b> totalmente errados <b>no seu conceito de privilegiar alguns grupos raciais e desprivilegiar outros.</b>	seus adeptos, seus idealizadores. Isso?	Tendo em vista uma sociedade que busca acabar com o racismo e tenta constantemente quebrar essa ideia de divisão de raças, se paramos para analisar as cotas raciais, veremos que <b>seus idealizadores</b> estão totalmente errados no seu conceito de privilegiar alguns grupos raciais e desprivilegiar outros.

No exemplo 1 do Sujeito “M” (quadro 16), percebe-se que o aluno, ao considerar a intervenção, desenvolve uma ação especular, ou seja, reflete parcialmente o enunciado contido no ato de intervenção/mediação. Desse modo, o “problema” (a indefinição de sujeitos) e uma possível solução indicada pelo mediador é reconhecida pelo sujeito e acatada por ele mediante a apropriação de palavras provenientes do ato de mediação, materializando o processo de especularização do bilhete orientador do professor-pesquisador na reescrita do texto do acadêmico (BAZARIM, 2009).

### 3.3.2 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “D1”

#### a) Categorias de intervenções do professor-leitor em um texto:

Quadro 17 - Provocação de expansão/desenvolvimento da informação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 4 Sujeito D1	<p>A família é de extrema importância para a diminuição dos casos de violência nas escolas à medida que participa da vida escolar dos filhos, e cria condições para que as crianças tenham um desenvolvimento social melhor.</p> <p>O jovem hoje recebe muitas informações fora da escola e acaba sendo mais ativo na maneira como se comporta e na maneira como vive na sociedade, são alunos que tem mais facilidade para usarem drogas, são mais agressivos e a consequência são notas baixas, falta de respeito com os professores que acabam sendo agredidos.</p>	<p>A escola não poderia aproveitar positivamente esse perfil de aluno “ativo”?</p> <p>Como?</p>	<p>[...] Hoje as famílias apresentam novas e diferentes estruturas, onde os pais geralmente passam pouco tempo com seus filhos o que consequentemente dificulta o desenvolvimento de seus filhos na escola.</p> <p>A escola neste contexto poderia utilizar o perfil mais ativo do aluno nos segmentos esportivos, na organização de debates, feiras de ciências de forma que o aluno focasse suas ideias para o crescimento pessoal e escolar</p>	—	—

No exemplo 4 do Sujeito “D1” (quadro 17), materializa-se uma intervenção em forma de indagação que visa instigar o aluno a desenvolver a informação apresentada na primeira versão o que se concretiza na segunda versão textual: a “expansão reflexiva da informação apresentada” (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013) ocorre quando o sujeito altera o trecho final do parágrafo anterior em atenção a outra intervenção e, na tentativa de resposta à intervenção que trazemos aqui, ele reorienta o tópico frasal do parágrafo (em destaque no quadro 17), relacionando-o com o anterior pelo organizador textual “neste contexto”.

Observamos, neste e noutros casos similares, que concomitantemente essa expansão reflexiva da informação apresentada figura como uma resposta direta à mediação (cf. quadro 17) uma “resposta como réplica” (PENTEADO; MESKO, 2006). Em alguns casos, a “resposta como réplica” provoca a ruptura da progressão textual, contudo, neste caso/exemplo, o desvio do fio temático das “informações fora da escola” para as diferentes estruturas familiares não prejudica, a nosso ver, a coerência global do texto.

Quadro 18 – Reforço positivo motivação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	Intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito D1	A violência contra os professores nas escolas chegou a triplicar nos últimos anos. A avaliação é da própria APEOESP (Sindicado dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).	Parabéns por citar a fonte! Neste caso, pode ser dispensável a nota de rodapé, como você fez. Você poderia citar, assim: Segundo dados do site (http://www.bullying - ciaatoresdemar.blogspot.com.br) “a violência contra...”	Segundo dados do site bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com 29/08/12.A violência contra os professores nas escolas chegou a triplicar nos últimos anos. A avaliação é da própria APEOESP (Sindicado dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).	—	—

No exemplo 4 do Sujeito “D1” (quadro 18), o mediador elogia o fato de o sujeito ter citado a fonte dos dados que traz para a primeira versão de sua produção textual, reforçando que essa é uma atitude louvável e deve ser mantida. Neste caso, há uma intervenção híbrida, composta por um reforço positivo e uma correção “correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica” materializada na sugestão de reformulação/alteração da nota de rodapé e citação.

Quadro 19 – Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito D1	Título: Violência contra professores <u>1</u> ( Nota 1: Texto retirado de bullying- ciaatoresdemar. blogspot.com 29/08/12).	Sugestão: Na nota de rodapé você poderia colocar o seu nome	Título: Violência contra professores <u>1</u> (Nota 1: Texto escrito por “sujeito D1”)	—	—

No exemplo 1 do Sujeito “D1” (quadro 19), observamos uma intervenção que tem como propósito orientar o sujeito aluno a alterar um elemento supratextual, isto é, uma nota de rodapé inserida na primeira versão textual. A proposta do mediador é aceita pelo sujeito “D1”, configurando uma “correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica” um procedimento de reescrita supratextual “de planificação e/ou deslocamento dos procedimentos enunciativos” (BRONCKART, 2009) bem sucedido.

Quadro 20 – Correção resolutive

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito D1	A violência contra os professores tem sido constante nos últimos anos, geralmente porque os alunos apresentam condutas de insatisfação e dificuldade em lidar com regras, somam-se a <u>este fato</u> as mudanças nas famílias que influenciam a vida escolar dos alunos.	concordância em número: inserção do (s) para indicar o plural	A violência contra os professores tem sido constante nos últimos anos, geralmente porque os alunos apresentam condutas de insatisfação e dificuldade em lidar com regras, somam-se a <u>estes fatos</u> as mudanças nas famílias que influenciam a vida escolar dos alunos.	—	—

No exemplo 1 do Sujeito “D1” (quadro 20), o mediador efetiva uma correção resolutive (SERAFINI, 1995; RUIZ, 2001), por intermédio do uso da ferramenta de revisão “controlar alterações” do *Office Word*. Neste caso, procede-se à concordância número-pessoal indicativa do plural acatada e reconhecida pelo aluno na ação de reescrita.

**b) Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escriptor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita:**

As considerações a respeito da Expansão/desenvolvimento da informação "Expansão reflexiva da informação apresentada" (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013), consta na alínea a) desta subseção (3.3.2) que tem como referência também o quadro 17. Na sequência, apresentamos, no quadro 21, exemplos de outras modalidades de manobras do sujeito “D1”:

Quadro 21 – Fuga da informação/sugestão proposta

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 7 Sujeito D1	—	—	Uma boa alternativa que serve como modelo para diminuir a violência escolar são os cursos de mediação realizados no Rio de Janeiro onde professores e alunos utilizam o diálogo para resolver os conflitos, veja mais sobre esse assunto em <a href="http://oglobo.globo.com/educacao/escolas-lutam-contraviolencia-em-sala-de-aula-7664828#ixzz2T2tvMLEI">http://oglobo.globo.com/educacao/escolas-lutam-contraviolencia-em-sala-de-aula-7664828#ixzz2T2tvMLEI</a> .	Aqui você poderia fechar o parágrafo, acrescentando que exemplos com este podem ser seguidos por gestores, educadores e autoridades que querem acabar com o problema da violência nas escolas. Certo?	Uma boa alternativa que serve como modelo para diminuir a violência escolar são os cursos de mediação realizados no Rio de Janeiro onde professores e alunos utilizam o diálogo para resolver os conflitos, veja mais sobre esse assunto em <a href="http://oglobo.globo.com/educacao/escolas-lutam-contraviolencia-em-sala-de-aula-7664828#ixzz2T2tvMLEI">http://oglobo.globo.com/educacao/escolas-lutam-contraviolencia-em-sala-de-aula-7664828#ixzz2T2tvMLEI</a> .

No exemplo 7 do Sujeito “D1” (quadro 21), há uma tentativa de intervir no texto do aluno, propondo-lhe o fechamento do parágrafo de forma mais cortês e sensata. No entanto, a

proposição do mediador não foi considerada na segunda versão textual, permanecendo idêntica à primeira. Evidencia-se aqui um caso de “escamoteamento ou não consideração das indagações do bilhete” (PENTEADO; MESKO, 2006), ou seja, há fuga da informação/sugestão proposta “fuga da informação solicitada” (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013).

Quadro 22 – Incorporação de parte do enunciado do professor-leitor

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito D1	<p>A família é de extrema importância para a diminuição dos casos de violência nas escolas à medida que participa da vida escolar dos filhos, e cria condições para que as crianças tenham um desenvolvimento social melhor.</p> <p>O jovem hoje recebe muitas informações fora da escola e acaba sendo mais ativo na maneira como se comporta e na maneira como vive na sociedade, são alunos que tem mais facilidade para usarem drogas, são mais agressivos e a consequência são notas baixas, falta de respeito com os professores que acabam sendo agredidos.</p>	<p>A escola não poderia aproveitar positivamente esse perfil de aluno “ativo”? Como?</p>	<p>[...] Hoje as famílias apresentam novas e diferentes estruturas, onde os pais geralmente passam pouco tempo com seus filhos o que consequentemente dificulta o desenvolvimento de seus filhos na escola.</p> <p>A escola neste contexto poderia utilizar o perfil mais ativo do aluno nos segmentos esportivos, na organização de debates, feiras de ciências de forma que o aluno focasse suas ideias para o crescimento pessoal e escolar</p>	—	—

No exemplo 1 do Sujeito “D1” (quadro 22), percebemos que há a alteração do texto visto que, em resposta à intervenção, o sujeito reorienta o tópico frasal de um parágrafo e reelabora outro o relacionando com o anterior pelo organizador textual "neste contexto".

A incorporação de parte do enunciado do professor/ especularização do bilhete orientador do professor-pesquisador na reescrita do texto do acadêmico (BAZARIM, 2009) “perfil de aluno ativo” é realizada na manobra do sujeito ao reelaborar um parágrafo. Observamos que a ação do sujeito ante a intervenção emerge como uma resposta direta, uma “resposta como réplica” (PENTEADO; MESKO, 2006) que proporciona alterações na progressão textual, neste caso, não necessariamente rupturas, senão recondução do fio discursivo.

### 3.3.3 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “A1”

#### a) Categorias de intervenções do professor-leitor em um texto:

Quadro 23 – Provocação de expansão/desenvolvimento da informação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 3 Sujeito A1	[...] A tarefa principal disso e dessas questões é fazer o Homem pensar, pois esse exercício, deve-se tornar hábitos para que <u>o indivíduo não se torne uma marionete de terceiros e reproduza o que os outros pensam</u> e querem o indivíduo faça.	Qual indivíduo? O fiel, o cidadão que não deixam de ser sujeitos ou assujeitados em sociedade? Como eles devem se posicionar, pensando e ... fazendo o quê?	[...] A tarefa principal <u>dessas discussões deve ser fazer o homem pensar. O homem como sujeito autônomo, autor de sua própria história e responsável pelas crenças que adere.</u>	—	—

No exemplo 3 do Sujeito “A1” (quadro 23), percebemos que a mediação surte efeito com uma expansão materializada na tentativa do sujeito tornar a sua expressão mais clara após a intervenção. Para isso, ele atende parcialmente aos questionamentos do mediador, manifestando que o homem mesmo em sociedade tem sua autonomia para se posicionar e decidir com responsabilidade; entretanto, mesmo sendo mais objetivo, o sujeito não avança para além do senso comum.

Quadro 24 – Reforço positivo/motivação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito A1	[...] Discursos esses permeiam a vida do sujeito, que por sua vez haverá de definir quando solicitado um posicionamento que pode não corresponder com as expectativas da religião/ bíblia. Em meio a tais questões cabe-nos uma questão: o que a união civil de duas pessoas de orientação sexual pode interferir na vida do indivíduo ou sociedade? Tendo em vista, que essa resposta é subjetiva, tentarei não respondê-la, mas ampliar as possibilidades de resposta.	Boa observação!	Discursos esses, que norteiam esse artigo, pois permeiam a vida do sujeito, que por sua vez, haverá de definir quando solicitado, um posicionamento que pode não corresponder com as expectativas da religião/ bíblia. Em meio a tais questões cabe a nós uma questão: o que a união civil de duas pessoas de orientação sexual homossexual pode interferir na vida do indivíduo ou sociedade? Tendo em vista, que essa resposta é subjetiva, tentarei não respondê-la, mas ampliar as possibilidades de resposta.	—	—

No exemplo 1 do Sujeito “A1” (quadro 24), há uma atitude lisonjeira proveniente do mediador por intermédio da qual há a aprovação da capacidade de reflexão do sujeito escritor que demonstra um nível louvável de reflexão e cosmovisão na parte introdutória do seu texto. Essa “sacada” de que uma possível resposta é subjetiva gera um elogio do mediador com vistas a reforçar a forma de abordagem temática delineada pelo sujeito/aluno.

Quadro 25 – Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito A1	[...] Discursos esses permeiam a vida do sujeito, que por sua <u>vez</u> haverá de definir <u>quando solicitado</u> um posicionamento que pode não corresponder com as expectativas da religião/ bíblia.	Use a vírgula também após a locução  Use as vírgulas	[...] Discursos esses, que norteiam esse artigo, pois permeiam a vida do sujeito, <u>que por sua vez</u> , haverá de definir quando solicitado, um posicionamento que pode não corresponder com as expectativas da religião/ bíblia.		

No exemplo 2 do Sujeito “A1” (quadro 25), há exemplos de correções indicativas realizadas por intermédio da inserção de comentários/bilhetes nas margens do texto com o uso da ferramenta de revisão do *Office Word*. Nesses procedimentos, o mediador aponta algumas inadequações de ordem tipográfica e, ao mesmo tempo, orienta o sujeito a adequar a sua expressão.

#### **b) Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita**

As considerações a respeito da expansão/desenvolvimento da informação "Expansão reflexiva da informação apresentada" (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013), consta na alínea a) desta subseção (3.3.3) que tem como referência também o quadro 23. Na sequência, apresentamos, no quadro 26, exemplo de outra modalidade de manobra do sujeito “A1”:

Quadro 26 – Expansão da informação automotivada

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervençã/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito A1	[...] Dessa forma, o puritanismo acaba sendo dilacerado pela consciência. Afastado dos argumentos bíblicos, devemos compreender que a diferença é elemento constituinte do ser humano e que a forma que eu olho e interpreto o “Outro”, depende do ponto de vista que eu adoto.	—	[...] Dessa forma, o puritanismo acaba sendo dilacerado pela consciência. Afastando-se dos argumentos bíblicos e do posicionamento do Vaticano que em 2003 lançou uma: “(...) campanha mundial contra a legalização da união civil homossexual e pediu aos políticos católicos de todo o mundo que se pronunciem de forma “clara e incisiva” contra as leis que favorecem casamentos gays.”Devemos ter em mente que a diferença é elemento constituinte do ser humano e que a forma que eu olho e interpreto o “Outro”, depende do ponto de vista que eu adoto.	—	—

No exemplo 1 do Sujeito “A1” (quadro 26), sem que o mediador sugira, o enunciador tenta articular um “movimento argumentativo” de refutação (BARBOSA, 2006). Para isso, na segunda versão, ele desenvolve o parágrafo da primeira versão, acrescentando uma informação histórica. Em seguida, o enunciador “A1” traz um contra-argumento (uma refutação) não consistente. Se essa refutação fosse composta de uma citação/fundamentação, iria transpor o lugar comum e estabelecer-se-ia uma expansão composta por um argumento consistente.

O sujeito comete um equívoco na segunda versão textual ao trocar a vírgula por um ponto final no trecho “[...] favorecem casamentos gays”. Devemos ter em mente que a diferença [...]” causando uma ruptura da coesão entre orações.

Quadro 27 – Fuga da informação/sugestão proposta

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito A1	A tarefa principal disso e dessas questões é fazer o Homem pensar, pois esse exercício, deve-se tornar hábitos para que o indivíduo não se torne uma marionete de terceiros e reproduza o que os outros pensam e querem <u>o</u> indivíduo faça.	Use uma conjunção (que)	A tarefa principal dessas discussões deve ser fazer o homem pensar. O homem como sujeito autônomo, autor de sua própria história e responsável pelas crenças que adere.	—	—

No exemplo 1 do Sujeito “A1” (quadro 27), fica evidente que o enunciador **foge da** correção proposta pelo mediador efetuando uma fuga da informação solicitada (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013), excluindo parte de seu parágrafo. Apesar de o sujeito enunciador encontrar uma alternativa para resolver o “problema” após a intervenção, evidencia-se o “escamoteamento ou não consideração das indagações do bilhete” (PENTEADO; MESKO, 2006).

Quadro 28 – Incorporação de parte do enunciado do professor-leitor

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito A1	[...] A tarefa principal disso e dessas questões é fazer o Homem pensar, pois esse exercício, deve-se tornar hábitos para que <u>o indivíduo não se torne uma marionete de terceiros e reproduza o que os outros pensam</u> e querem o indivíduo faça.	Qual indivíduo? O fiel, o cidadão que não deixam de ser sujeitos ou assujeitados em sociedade? Como eles devem se posicionar, pensando e ... fazendo o quê?	A tarefa principal dessas discussões deve ser fazer o homem pensar. <u>O homem como sujeito autônomo</u> , autor de sua própria história e responsável pelas crenças que adere	—	—

No exemplo 1 do Sujeito “A1” (quadro 28), ao atentar-se para a mediação, o enunciador elimina o termo indivíduo de sua expressão e adota os termos “homem” e “sujeito” em sua reelaboração textual. Percebemos que o uso deste último termo “sujeito” remete-nos à indagação do mediador, efetivando a incorporação de parte do enunciado do mediador, ou seja, o recorte de “alguns fragmentos do texto ao qual respondem” (BAZARIM, 2009, p. 242) num procedimento denominado “especularização”. Observamos, ainda, neste exemplo, que a manobra global do enunciador “A1” configura-se como uma “resposta como reelaboração” (PENTEADO; MESKO, 2009) visto que ante a mediação há uma reorganização do parágrafo que visa contemplar, ao menos “superficialmente”, parte das indagações do mediador sem configurar uma resposta direta.

### 3.3.4 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “J”

#### a) Categorias de intervenções do professor-leitor em um texto:

Quadro 29 – Provocação de expansão/desenvolvimento da informação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito J	<p>As diferentes religiões cristãs são regidas por doutrinas e princípios morais, que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e é por meio desses e escritos, que cardeais e bispos do mundo todo, utilizam para atacar práticas homo afetivas. O que para alguns não passa de instrumento de desavenças, para outros, significa a base para se encontrar equilíbrio na vida, <u>sendo a crença em sua religião essa base</u> , em algumas religiões, não generalizando , assuntos como os da homossexualidade, que envolve a união de duas pessoas do mesmo sexo é tratada como um fenômeno imoral, a única união aceita é a heterossexual, homem e mulher.</p>	<p>Como assim? Confuso.</p>	<p>[...] As diferentes religiões, cristãs, são regidas por doutrinas e princípios morais que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e por assim serem, bispos do mundo todo condenam por meio desses escritos às práticas homossexuais. <u>Esses escritos bíblicos significam para as pessoas que os seguem, a base para se encontrar equilíbrio na vida, o que para outros, seguir os preceitos bíblicos é o mesmo que utilizar-se da bíblia como instrumento de desavenças,</u></p>	—	—

No exemplo 1 do Sujeito “J” (quadro 29), o mediador solicita esclarecimento de um trecho, sendo prontamente atendido pelo enunciador. Nessa mediação há uma provocação, um questionamento que resulta na “expansão reflexiva da informação apresentada” (SILVA; SANTOS; MENDES 2013) concretizada por intermédio da reelaboração mais concisa do parágrafo.

Quadro 30 – Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito J	As diferentes religiões cristãs são regidas por doutrinas e princípios morais, que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e é por meio desses e escritos, que cardeais e bispos do mundo todo, utilizam para atacar práticas homoafetivas.[...]	realces amarelos	As diferentes religiões, cristãs, são regidas por doutrinas e princípios morais que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e por assim serem, bispos do mundo todo condenam por meio desses escritos às práticas homossexuais.	—	—

No exemplo 1 do Sujeito “J” (quadro 30), constam exemplos da correção indicativa efetuada com realces amarelos nos trechos/termos inadequados. Vejam que a mediação, mesmo que não culmine em uma versão excelente, provoca alterações significativas de natureza sintático-semântica e tipográfica na segunda versão textual. Observamos que, talvez, na dúvida sobre o novo acordo ortográfico, o enunciador prefere substituir o termo “homoafetiva”, apontado pelo mediador, por “homossexual” e, procedendo de modo alternativo, resolve a inadequação.

**b) Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita**

As considerações a respeito da expansão/desenvolvimento da informação "expansão reflexiva da informação apresentada" (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013), consta na alínea a) desta subseção (3.3.4) que tem como referência também o quadro 29. Na sequência, apresentamos, no quadro 31, exemplo de outra modalidade de manobra do sujeito “J”:

Quadro 31 – Expansão da informação automotivada

Exemplo	1a versão	Intervenção /mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito J	As diferentes religiões cristãs são regidas por doutrinas e princípios morais, que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e é por meio desses e escritos, que cardeais e bispos do mundo todo, utilizam para atacar práticas homo afetivas. [...]	—	Muitas famílias utilizam como argumento a própria religião para não aceitar o homossexualismo, a maioria das religiões, com algumas exceções, se posicionam totalmente contrárias a tais práticas. As diferentes religiões, cristãs, são regidas por doutrinas e princípios morais que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e por assim serem, bispos do mundo todo condenam por meio desses escritos às práticas homossexuais.[...]	—	—

O exemplo 1 do Sujeito “J” (quadro 31), evidencia uma ação motivada por iniciativa do sujeito enunciator. Da primeira para a segunda versão, há um acréscimo de trecho no parágrafo, com vistas a melhor articular o seu discurso, contextualizando o leitor sobre o “tópico frasal” abordado no período/excerto em pauta. Identificamos que, além da inserção do trecho inicial, há um desfecho motivado por outra intervenção (apêndice 4).

Quadro 32 – Fuga da informação/sugestão proposta

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito J	As diferentes religiões cristãs são regidas por doutrinas e princípios morais, que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e é por meio desses e escritos, que cardeais e bispos do mundo todo, utilizam para atacar práticas homoafetivas.[...]	Sugestão: Elimine o conectivo (e), pontue (ponto), inicie outro período.	As diferentes religiões, cristãs, são regidas por doutrinas e princípios morais que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e por assim serem, bispos do mundo todo condenam por meio desses escritos às práticas homossexuais.	—	—

O exemplo 1 do Sujeito “J” (quadro 32) mostra que as orientações realizadas no ato de mediação são contornadas pelo sujeito escrevente. Este, ao invés de seguir a sugestão do mediador, realiza uma intercalação no período e encontra uma alternativa que recupera a coesão outrora comprometida. Embora haja um desvio no quesito pontuação (ortografia), não desconsideramos o mérito da manobra do aluno que, em uma aparente fuga de uma orientação que visava à separação de períodos, estabelece uma conexão de períodos. Portanto, como resultado do não acatamento submetido de uma proposta do mediador, há resposta à intervenção e há aprimoramento (discursivo) do parágrafo.

### 3.3.5 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “J3”

#### a) Categorias de intervenções do professor-leitor em um texto:

Quadro 33 – Provocação de expansão/desenvolvimento da informação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito J3	[...] Historicamente falando acredita-se que este preconceito tem origem na idade média, onde com a expansão do monote�simo cristão, religiosos pregavam tal condição como uma perversão, perseguindo os e matando.	Há alguma fonte que você possa colocar aqui?	[...] Historicamente falando, acredita-se que este preconceito tem origem na idade média, com a crescente expansão do monote�simo cristão, religiosos pregavam o homossexualismo como uma perversão, perseguindo os e matando. <b>Fatos como o período de inquisição no (século XIII), já abordavam o tema como sodomismo, constituindo-se com um tipo de heresia cometido, em que seus praticantes eram queimados vivos em praça pública, alegando que essa era a única maneira de purificação</b>	—	—

No exemplo 1 do Sujeito “J3” (quadro 33), há uma intervenção com o propósito de incitar o enunciador a desenvolver uma argumentação. Para isso, o mediador faz um questionamento direcionando o enunciador   busca de dados que fundamentem a sua informação inicial. Observamos que “J3” assimila o propósito de intervenção e avança, entretanto, ao mencionar um dado sem uma fonte explícita, desenvolve um argumento pouco consistente, desprovido de embasamento ou referências mais precisas.

Quadro 34 – Reforço positivo/motivação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito J3	É importante ressaltar que a intolerância homossexual é caracterizada como homofobia sendo considerado um crime.	---	É importante ressaltar que a intolerância homossexual é caracterizada como homofobia sendo considerado um crime. A Constituição Federal brasileira define como “objetivo fundamental da república” (art. 3º, IV) o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.”	Feche aspas  <b>Bom argumento!</b>	É importante ressaltar que a intolerância homossexual é caracterizada como um crime. A Constituição Federal brasileira define como “objetivo fundamental da república” (art. 3º, IV) o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas”.

No exemplo 2 do Sujeito “J3” (quadro 34), há um caso de intervenção “híbrida” indicativa (“*feche aspas*”)/motivacional (“*bom argumento!*”), prevalecendo a nosso ver o “reforço positivo/motivação” que abarca todo o período e não somente um parte específica. Nesse caso, o mediador reconhece o “argumento de princípio” (BARBOSA, 2006) empregado pelo sujeito “J3” e louva a sua aplicação na segunda versão textual. Depreendemos que ao reescrever, em atenção às orientações do professor, o acadêmico vislumbra a possibilidade de contemplar o seu texto com o conteúdo estudado na SD.

Quadro 35 – Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	Intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito J3	O termo homossexualismo está a cada dia mais presente em nosso cotidiano. Isso porque, <u>a cada dia que passa</u> , aumenta o número de pessoas que decidem declarar a sociedade a sua opção sexual por pessoas do mesmo sexo e lutarem por direitos igualitários à todos.	Evite o uso de clichê. Sugiro substituir a locução pelo verbo de ligação “...(está) aumentando..”	O termo homossexualismo está a cada dia mais presente em nosso cotidiano. Isso porque <u>número</u> de pessoas que decidem declarar à sociedade sua opção sexual por pessoas do mesmo sexo <u>vem crescendo demasiadamente</u> e os mesmos querem lutar por direitos igualitários para todos.	(o) número ...	O termo homossexualismo está a cada dia mais presente em nosso cotidiano. Isso porque o número de pessoas que decidem declarar à sociedade a sua opção sexual por pessoas do mesmo sexo vem crescendo demasiadamente e os mesmos querem lutar por direitos igualitários para todos.[...]

No exemplo 1 do Sujeito “J3” (quadro 35), há uma sequência de intervenções que visa à adequação linguística. Na primeira intervenção, há orientações com o objetivo de eliminar o clichê materializado na locução adverbial “a cada dia que passa”. Observamos que a proposta de inserção de um verbo de ligação “ser” incorreria em uso composto do gerúndio “está aumentando”; no entanto, o sujeito “J3”, preferiu fazer uso da expressão “vem crescendo demasiadamente” alocando-a noutra parte do parágrafo reelaborado. Percebemos que a intervenção surtiu efeito, apesar de a proposta do mediador ser seguida parcialmente. Na segunda intervenção, a proposta de inserção de um artigo é acatada na íntegra com precisão.

#### **b) Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita**

As considerações a respeito da expansão/desenvolvimento da informação "expansão reflexiva da informação apresentada" (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013), consta na alínea a) desta subseção (3.3.5) que tem como referência também o quadro 33. Na sequência, apresentamos, no quadro 36, exemplo de outra modalidade de manobra do sujeito “J3”:

Quadro 36 – Expansão da informação automotivada

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito J3	---	---	É importante ressaltar que a intolerância homossexual é caracterizada como homofobia sendo considerado um crime. A Constituição Federal brasileira define como “objetivo fundamental da república” (art. 3º, IV) o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação .	---	É importante ressaltar que a intolerância homossexual é caracterizada como um crime. A Constituição Federal brasileira define como “objetivo fundamental da república” (art. 3º, IV) o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas”.

Nesse exemplo 2 do Sujeito “J3” (quadro 36), há uma alteração textual independente de intervenção. Entendemos que se trata de uma expansão da informação automotivada, visto que, da segunda para a terceira versão, há uma reelaboração objetiva de parte do parágrafo. Não há necessariamente uma expansão “espacial” no texto, mas sim um momento de reflexão por parte do sujeito “J3” que, apesar de um lapso, apresenta seu posicionamento com mais objetividade no parágrafo evidenciado na terceira versão.

Não deixamos de observar que, possivelmente de modo acidental, ao final do parágrafo, houve uma quebra sintático-semântica com a exclusão do complemento “[...] de discriminação”.

Quadro 37 – Fuga da informação/sugestão proposta

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito J3	Não podemos continuar cegos diante desta triste realidade, onde pessoas são excluídas de direitos sociais e com medo de expor sua identidade por conta da <b>represália</b> . Somos seres racionais dotados de livre arbitrio e ser homossexual de maneira alguma infringe o direito do outro. [...]	Por parte de quem? Há informes? O que fazer para mudar esse quadro?	Não podemos continuar cegos diante desta triste realidade, em que pessoas são excluídas de direitos sociais e com medo de expor sua identidade por conta da represália. Somos seres racionais dotados de livre arbítrio e ser homossexual de maneira alguma infringe o direito do outro. [...]	—	—

O exemplo 2 do Sujeito “J3” (quadro 37) evidencia um caso de “escamoteamento ou não consideração das indagações do bilhete”, uma vez que os questionamentos do mediador são ignorados pelo sujeito “J3” que mantém o seu parágrafo inalterado na segunda versão textual. O mediador não é contemplado em seu esforço de promover a construção de um argumento.

Quadro 38 – Incorporação de parte do enunciado do professor-leitor

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito J3	—	—	[...] É preciso que nos estejamos conscientes que privar homossexuais de seus direitos civis não é uma atitude de progresso.	<b>Qual seria uma atitude de progresso?</b> Há algo sendo feito em relação a isso? O que você propõe para garantir a igualdade, ou os “direitos igualitários”	[...] Não se pode permitir que a uniformidade da ordem racional conservadora afete os homossexuais de modo que os mesmos não consigam viver em harmonia social. A inclusão do diferente já deve ser realidade como <b>uma atitude progressista</b> .

O exemplo 1 do Sujeito “J3” (quadro 38) traz uma especularização do bilhete/comentário do mediador na parte conclusiva do texto. Após a intervenção, da segunda para a terceira versão, o sujeito “J3” reelabora a parte final do parágrafo conclusivo de seu texto, tentando responder parcialmente ao questionamento e se apropriando de terminologia que o compõem. Com essa resposta parcial, há uma mínima expansão do parágrafo decorrente da intervenção, portanto, a manobra do enunciador é híbrida e, concomitantemente, materializa uma “resposta como reelaboração”.

### 3.3.6 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “L”

#### a) Categorias de intervenções do professor-leitor em um texto:

Quadro 39 – Provocação de expansão/desenvolvimento da informação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito L	[...] Isto é, todos nós temos o livre arbitro, mas cabe à igreja o direito de apresentar às pessoas a liberdade em Cristo, um outro modo de viver e compreender o mundo. Sendo assim, é de extrema importância a intervenção dela, pois quando o assunto é casamento, isso logo implica na construção da família, a partir do homem e da mulher e na procriação.	Segundo os preceitos bíblicos...isso ? deixe claro.	[...] Isto é, todos nós temos o livre arbítrio, mas cabe à igreja o direito de apresentar às pessoas a liberdade em Cristo, um outro modo de viver e compreender o mundo. Sendo assim, é de extrema importância a intervenção dela, pois quando o assunto é <b>matrimônio, a orientação dada aos fiéis segundo os princípios de Deus é para a constituição familiar, a partir do amor mútuo entre o homem e da mulher para a procriação.</b>	—	—

O exemplo 1 do Sujeito “L” (quadro 39) mostra uma intervenção com o propósito de provocar o aluno a esclarecer/caracterizar o conceito de “casamento” adotado. O sujeito assimila a intervenção e evidencia o viés ideológico que permeia a terminologia “casamento”, ou seja, o conceito de “matrimônio” mais refinado ou ideologicamente marcado na segunda versão textual.

Quadro 40 – Reforço positivo/motivação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito L	—	—	Nesta arena, estão de um lado aqueles que defendem a permanência dos valores religiosos que fundamentam com coerência a união conjugal entre o homem e a mulher e, de outro lado, estão aqueles que defendem uma liberdade radical que acaba desconfigurando o sentido da promoção à procriação. Apesar das mudanças que todos nós sofremos ao longo dos tempos e isso inclui a sociedade e a igreja, por exemplo, <u>há valores que não necessitam de transformações para acompanhar a tal modernidade</u> . Quando falo isso, refiro-me aos valores e direitos que preservam a existência do ser humano: o sentido da vida, do existir, isto é, como chegamos ao mundo!	Ok, um posicionamento prévio.	Nesta arena, estão de um lado aqueles que defendem a permanência dos valores religiosos que fundamentam com coerência a união conjugal entre o homem e a mulher e, de outro lado, estão aqueles que defendem uma liberdade radical que acaba desconfigurando o sentido da promoção à procriação. Apesar das mudanças que todos nós sofremos ao longo dos tempos e isso inclui a sociedade e a Igreja, por exemplo, há valores que não necessitam de transformações para acompanhar a tal modernidade. Quando falo isso, refiro-me aos valores e direitos que preservam a existência do ser humano: o sentido da vida, do existir, isto é, como chegamos ao mundo!

O exemplo 2 do Sujeito “L” (quadro 40) apresenta um parecer, um reforço à atitude do Sujeito “L” que na introdução de seu texto já manifesta explicitamente um posicionamento prévio em relação a uma questão controversa em pauta “a homossexualidade”.

Percebemos que, ao mencionar os “dois lados” da discussão sobre o tema, o sujeito “L” modaliza a sua expressão e deixa vestígios de um provável direcionamento “[...] aqueles que defendem uma liberdade radical que acaba desconfigurando o sentido da promoção à

procriação”. No período seguinte, esse sujeito ratifica o seu posicionamento de modo explícito afirmando que “[...] há valores que não necessitam de transformações para acompanhar a tal modernidade” e essa manobra inicial de um posicionamento claro é enaltecida pelo mediador.

Quadro 41 – Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito L	Em contradição a isso, existem aqueles que são a favor dessa união homoafetiva. Eles alegam à defesa de uma transformação no conceito de família, como prega o ativista homossexual e escritor Michael Signorile. Essas pessoas lutam pela eliminação desses conceitos em que consideram atrasados como: monogamia, fidelidade, compromisso, fecundidade, paternidade e maternidade. Na verdade eles querem é banir o matrimônio <b>monólogo</b> e por toda a vida. E aí pergunto: por que eles querem que a igreja aprove essa união, sendo que eles não acreditam em uma união matrimonial ligado ao compromisso mutuo, no amor, no “até que a morte os separe”?	o que quer dizer????	Em contradição a isso, existem aqueles que são a favor dessa união homoafetiva. Eles alegam a defesa de uma transformação no conceito de família, como prega o ativista homossexual e escritor Michael Signorile. Os defensores da homossexualidade lutam pela eliminação destes valores em que consideram atrasados como: monogamia, fidelidade, compromisso, fecundidade, paternidade e maternidade. Na verdade eles querem é banir o <b>matrimônio entre um homem e uma mulher</b> “por toda a vida”. E aí pergunto: por que eles querem que a igreja aprove essa união, sendo que eles não acreditam em uma união matrimonial ligado ao compromisso mutuo, no amor, no “até que a morte os separe”?	—	—

No exemplo 2 do Sujeito “L” (quadro 41), após a intervenção do mediador, há o esclarecimento de um equívoco conceitual. Dessa maneira, ocorre uma alteração sintático-semântica, na qual o termo “monólogo”, que deveria ser “monogâmico”, é substituído pela expressão “o matrimônio entre um homem e uma mulher”.

Quadro 42 – Correção resolutive

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito L	Na verdade, eles querem é banir o matrimônio monólogo e por toda a vida.	*resolutiva	[...] Na verdade eles querem é banir o matrimônio entre um homem e uma mulher “por toda a vida”. [...]	pontue	[...] Na verdade, eles querem é banir o matrimônio entre um homem e uma mulher “por toda a vida”. [...]

No exemplo 1 do sujeito “L” (quadro 42), observamos que a intervenção chama a atenção para o emprego de uma vírgula, inserindo-a, no entanto, o sujeito acadêmico não se atenta para a primeira intervenção resolutiva. A adequação só ocorre após outro tipo de intervenção: a indicativa.

Observamos também que entre a primeira e segunda versão há acréscimo de informação provocado por outra intervenção (cf. quadro 41).

#### **b)Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita**

As considerações a respeito da expansão/desenvolvimento da informação "expansão reflexiva da informação apresentada" (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013), constam na alínea a) desta subseção (3.3.6) que tem como referência também o quadro 39. Na sequência, apresentamos, no quadro 43, exemplo de outra modalidade de manobra do sujeito “L”:

Quadro 43 – Expansão da informação automotivada

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito L	—	—	[...] Não quero aqui propor tanta radicalidade e nem condenação diante daqueles que são diferentes, que pensam assim (na aprovação da homossexualidade) , mas sim ao pecado que desfigura a dignidade do ser humano e à conformidade diante dessa condição de vida incoerente com o que Deus, a Igreja pede.	—	[...] Não quero aqui propor tanta radicalidade e nem condenação diante daqueles que são diferentes, que pensam assim (na aprovação da homossexualidade), mas sim ao pecado que desfigura a dignidade do ser humano e à conformidade diante dessa condição de vida incoerente com o que Deus, a Igreja pede. <a href="#">Mediante esse assunto, espero que a tradição do casamento cristão não saia de moda, pois por meio dele a geração da vida e o sentido dessa, alcançam um significado concreto para a sua existência, nessa sociedade moderna. Respeito àqueles que preferem não opinar nem pelo sim e nem pelo não, mas assuntos como esse e a questão do aborto, por exemplo, não dá para ficar “em cima do muro”, o que é sim é sim e o que é não é não. Somos humanos e acima de nós está Deus. Sempre!</a>

No exemplo 2 do sujeito “L” (quadro 43), observamos uma ação de complementação da parte conclusiva do texto que ratifica o condicionamento ideológico/religioso sustentado pelo sujeito que assim procede por iniciativa própria. É nítida a opinião fundamentada em preceitos religiosos, inclusive com argumentos eivados de referências à literatura apregoadada pela “Igreja”.

Talvez, uma argumentação mais amplamente aceita teria um efeito mais incisivo para o público leitor, entretanto, não podemos desmerecer a visão do acadêmico que emite a sua voz do local onde está mais intimamente legitimado.

De fato, esse sujeito não consegue se deslocar dos princípios religiosos que orquestram o seu comportamento e entendemos que isso indica os valores axiológicos (Bakhtin, 2000[1952-1953]) de uma das esferas à qual ele recorre na hora de argumentar: a Igreja. Perspectivas filosóficas e sociais “não religiosas” poderiam ter sido aclamadas, contudo, isso implicaria sair da “zona de conforto” para aventurar-se em arcabouços poucos familiares.

Acreditamos que o mediador deve partir daquilo que o “aprendiz” domina para agregar mais saberes no decorrer da formação, portanto, validamos as manobras do sujeito “L”, considerando que seu posicionamento reflete, com habilidade discursiva, a expressão de um dos lados dos envolvidos na questão polêmica denominada “homossexualidade”. Quanto ao equacionamento do conteúdo e de uma cosmovisão, percebemos que, se comparado a alguns pares, esse sujeito atua de modo diplomático, resguardado documentalmente e acima do senso comum.

Quadro 44 – Fuga da informação/sugestão proposta

Fuga da informação/sugestão proposta Fuga da informação solicitada (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013) “Escamoteamento ou não consideração das indagações do bilhete” (PENTEADO; MESKO, 2006)					
Exemplo	1a versão	Intervenção /mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito L	[...] Isto é, para a igreja o matrimônio está a favor da vida.	pontue	[...] Isto é, para a igreja o matrimônio está a favor da vida gerada pela fecundidade entre um homem e uma mulher.	—	—

No exemplo 1 do sujeito “L” (quadro 44), ante uma intervenção que visa à adequação tipográfica (inserção de uma vírgula), há uma fuga da sugestão proposta. Alertamos que na terceira versão, no bilhete-interativo pós-textual (cf. apêndice 06), o sujeito/acadêmico pede um esclarecimento (que é respondido pelo mediador via *e-mail* já que não haveria mais tempo para uma “quarta” versão textual): “Sobre as suas observações tenho uma dúvida: quando você chama atenção com o termo “pontue”, isso se refere à pontuação como vírgulas?”

Apesar de entender esse tipo de intervenção na maioria dos casos, o sujeito “L” ainda hesita e pede esse esclarecimento na última versão textual.

Quadro 45 – Incorporação de parte do enunciado do professor-leitor

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	Intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito L	[...] Enfim, a igreja apenas luta pela permanência de um modelo de matrimônio que tem provado na sociedade sua eficiência ao longo do tempo para aqueles que acredita <u>m</u> .	E você? Como se posiciona ante a união homoafetiva? Como propõe uma convivência pacífica entre os militantes homossexuais e os fiéis? É possível?	[...] Enfim, a igreja apenas luta pela permanência de um modelo de matrimônio que tem provado na sociedade sua eficiência ao longo do tempo para aqueles que acreditam. <u>Acredito que não há acordo</u> entre a igreja e os militantes homossexuais, mas se faz possível a promoção de um diálogo permeado pela paz, respeito e por uma <u>convivência harmoniosa</u> , pois apesar de não concordarmos com esse tipo de condição de vida, precisamos amar o próximo, sem julgamentos, uma vez que Jesus afirmou: “Não é o que entra pela boca que causa o mal e sim o que sai da boca” (Mt 15:11), pois ‘todos’ nós somos filhos de Deus e temos o direito de recomeçar. [...]	—	—

No exemplo 1 do sujeito “L” (quadro 45), constatamos que ocorre uma incorporação de parte do enunciado do professor-leitor “especularização do bilhete-orientador” (BAZARIM, 2009). Vejamos que há uma contradição quando o sujeito tenta responder às indagações do mediador manifestando que “[...] não há acordo entre a igreja e os militantes homossexuais”, mas há possibilidade de “promoção de um diálogo permeado pela paz, respeito e por uma convivência harmoniosa”. Dessa forma, o acadêmico não se expressa bem e incorre em inadequação. Talvez, a ideia seria dizer que não há compatibilidade ideológica entre os grupos (igreja e homossexuais), apesar da possibilidade de diálogo e convivência,

mas isso não podemos atestar com precisão e revela que os textos ainda não chegaram a um patamar de excelência.

### 3.3.7 Análise dos dados constatados nas produções textuais do Sujeito “V”

#### a) Categorias de intervenções do professor-leitor em um texto:

Quadro 46 – Provação de expansão/desenvolvimento da informação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito v	Atualmente , muito discute se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais.	Desenvolva o parágrafo introdutório. Qual a sua tese (ideia principal)? Pode explicitá-la aqui.	Muito discute discute-se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais. Mas, a união homoafetiva fere os princípios bíblicos. Sendo a bíblia o livro mais lido nos últimos 50 anos e possuindo três milhões e novecentos mil leitores em todo o mundo, como afirma o escritor e apresentador inglês James Chapman que baseou se em dados de vendas.	—	—

No exemplo 1 do sujeito “V” (quadro 46), verificamos que o mediador orienta o sujeito para, além de contextualizar, posicionar-se no início do texto. Essa orientação é prontamente acatada e desvela um posicionamento religiosamente fundamentado que é sustentado até o término do texto.

Quadro 47 – Reforço positivo/motivação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito V	<p>Acredito que a lei deveria abranger todo o cidadão, independente de qualquer característica ou orientação, os direitos do casamento mediante a lei deve valer para todos os cidadãos, como acontece na Holanda, Bélgica, Canadá e no estado de Massachusetts, nesses lugares as palavras homossexual e heterossexual não são citados na lei, e é impossível saber quantos gays, negros, judeus ou canhotos se casaram no país, isso segundo a reportagem SuperAbril de Julho de 2004 escrito por Sérgio Gwerman.</p>	Boa argumentação!	<p>A sociedade acredita que a lei deveria satisfazer todo o cidadão, independente de qualquer característica ou orientação e os direitos do casamento mediante a lei deveria valer para todos os cidadãos. Exemplo disso é o que acontece na Holanda, Bélgica, Canadá e no estado de Massachusetts.</p> <p>Nesses lugares as palavras homossexual e heterossexual não são citadas na lei e é impossível saber quantos gays, negros, judeus ou canhotos se casaram no país, isso segundo a reportagem SuperAbril de Julho de 2004 escrita por Sérgio Gwerman.</p>	—	—

No exemplo 1 do sujeito “V” (quadro 47), constatamos dois aspectos a serem destacados nesta análise: o primeiro diz respeito à alteração efetuada por iniciativa do(a) acadêmico(a) no início do parágrafo da segunda versão textual, nesta manobra, há mudança do agente no período passando do “eu” para o “ela”, ou seja, da primeira para a terceira pessoa do discurso. Ao perceber a incoerência na primeira versão, o sujeito alinha o seu texto mantendo a linhagem discursiva adotada.

O segundo aspecto refere-se à categoria de intervenção em questão, nesse caso, há o reforço positivo da capacidade do aluno em articular um argumento de autoridade no seu texto, apresentando a informação e citando uma fonte de dados.

Quadro 48 – Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica

Exemplo	1a versão	Intervenção / mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito V	<u>Atualmente</u> , muito discute-se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais.	Evite clichês. Pode iniciar o seu parágrafo sem ele.	Muito discute-se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais.	—	—

No exemplo 1 do sujeito “V” (quadro 48), a mediação tem como objetivo despertar o sujeito para evitar o uso de clichês no início de parágrafos. A orientação é acatada e o sujeito “V” procede uma alteração no início do parágrafo na segunda versão textual.

Quadro 49 – Correção resolutiva

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito V	—	—	Muito <u>discute</u> discute-se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais.	Resolutiva: exclusão da palavra repetida com o uso da ferramenta de revisão do <i>Word</i> -"controlar alterações"	Muito discute-se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais.

No exemplo 1 do sujeito “V” (quadro 49), com o uso da interface digital, a ferramenta de revisão do *Word* “controlar alterações”, o mediador efetua uma exclusão do termo “discute” que estava duplicado no período. Por intermédio da mesma ferramenta, o sujeito aceita a alteração que resulta em um parágrafo alterado. Outra inadequação (colocação pronominal) “muito discute-se” não foi contemplada de modo resolutivo na intervenção, tampouco, percebida pelo acadêmico(a), permanecendo na terceira versão textual.

**b)Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita**

As considerações a respeito da expansão/desenvolvimento da informação "expansão reflexiva da informação apresentada" (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013), consta na alínea a) desta subseção (3.3.7) que tem como referência também o quadro 46. Na sequência, apresentamos, no quadro 50, exemplo de outra modalidade de manobra do sujeito “V”:

Quadro 50 – Expansão da informação automotivada

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	Intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito V	<p>Acredito que a lei deveria abranger todo o cidadão, independente de qualquer característica ou orientação, os direitos do casamento mediante a lei deve valer para todos os cidadãos, como acontece na Holanda, Bélgica, Canadá e no estado de Massachusetts, nesses lugares as palavras homossexual e heterossexual não são citados na lei, e é impossível saber quantos gays, negros, judeus ou canhotos se casaram no país, isso segundo a reportagem SuperAbril de Julho de 2004 escrito por Sérgio Gwerman.</p>	Boa argumentação!	<p>A sociedade acredita que a lei deveria satisfazer todo o cidadão, independente de qualquer característica ou orientação e os direitos do casamento mediante a lei deveria valer para todos os cidadãos.</p> <p>Exemplo disso é o que acontece na Holanda, Bélgica, Canadá e no estado de Massachusetts.</p> <p>Nesses lugares as palavras homossexual e heterossexual não são citadas na lei e é impossível saber quantos gays, negros, judeus ou canhotos se casaram no país, isso segundo a reportagem SuperAbril de Julho de 2004 escrita por Sérgio Gwerman.</p>	—	<p>A sociedade acredita que a lei deveria satisfazer e proteger todo o cidadão, independente de qualquer característica ou orientação sexual. Para algumas pessoas os direitos do casamento deveria valer para todos os cidadãos. Em alguns lugares como Holanda, Bélgica, Canadá e no Estado de Massachusetts. As palavras homossexual e heterossexual não são citadas na lei e é impossível saber quantos gays, negros, judeus ou canhotos se casaram no país(SuperAbril ,2004) como menciona Sérgio Gwerman.</p>

No exemplo 2 do sujeito “V” (quadro 50), há dois casos de expansão da informação automotivada (PEREIRA, 2010). No primeiro caso, da primeira para a segunda versão, há inserção de pontuação final e um organizador textual no trecho “[...] **Exemplo disso** é o que acontece [...]” em substituição a “[...] **como acontece** [...]”. No segundo caso, da segunda para a terceira versão, há especificamente o acréscimo de um verbo “proteger”, a inserção e/ou substituição de organizadores textuais “[...] **Para algumas pessoas** os direitos do casamento deveria valer para todos os cidadãos. **Em alguns lugares** como [...]” com o intento de reforçar e marcar discursivamente o seu posicionamento divergente. (Grifos nossos)

Há o uso inadequado de um ponto final separando orações subordinadas. “Em alguns lugares como Holanda, Bélgica, Canadá e no Estado de Massachusetts. As palavras homossexual e heterossexual não são citadas na lei [...]”. Esse aspecto, dentre outros (de pontuação, espaçamentos, etc.), reforça que o texto, apesar de já configurado na terceira versão, ainda carecia de mais revisão e consequente reescrita.

### **3.4 Análise quantitativa e qualitativa das categorias de práticas interativas que emergem no processo de reescrita**

Nesta parte, apresentamos os quadros que reúnem, em número de incidências, as categorias de intervenções, bem como as tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador que emergiram no processo de reescrita nos dois níveis de ensino em pauta (Ensino Médio - EM e Educação Superior - ES).

#### **3.4.1 Síntese das categorias emergentes no Ensino Médio**

Evidenciamos aqui (quadros 51 e 52), respectivamente, as modalidades e número de incidências das categorias de intervenções do professor-leitor/pesquisador nos textos de sujeitos participantes da pesquisa e as tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador. A análise centrada no Ensino Médio permite identificar, no *corpus* analisado (três versões textuais representativas dos sujeitos do Ensino Médio Sujeitos “M” e “D1”), quatro categorias fundamentadas em nosso referencial teórico. Lembramos que o quadro abaixo congrega esses dados, além disso, os quadros com dados individualizados por sujeitos estão disponíveis no apêndice 08.

Quadro 51- Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - amostras EM

Categorias		1a versão	2a versão	3a versão
1	<b>Provocação de expansão/desenvolvimento da informação</b>	9	8	4
2	<b>Reforço positivo/motivação</b>	2	3	0
3	<b>Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica*</b> *considerando realces amarelos e/ou balão de comentário que materializam essa intervenção que, a nosso ver, é bem similar a “correção indicativa” (SERAFINI, 1995)	9	9	4
4	<b>Correção Resolutiva</b>	6	0	0
<b>Total de intervenções</b>		26	20	8

Observamos no quadro 51, à medida que os textos eram reescritos, uma diminuição no número de intervenções/correções revelam a possibilidade de melhoras de ordem linguístico-discursiva e tipográfica. Embora não livres de algumas inadequações até a terceira versão, os textos analisados mostraram expansões significativas, construções de argumentos e movimento argumentativo predominantemente de sustentação. Isso pode ser constatado pelas versões textuais disponibilizadas nos apêndices (apêndice 01 e 02).

Quadro 52-Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita – EM

Categorias		1a versão	2a versão	3a versão
1	Expansão/desenvolvimento da informação	–	7	3
2	Expansão da informação automotivada	–	0	0
3	Fuga da informação/sugestão proposta	–	3	7
4	Incorporação de parte do enunciado do professor-leitor	–	1	2
<b>Total de manobras</b>			11	12

Observamos, no quadro 52, um equilíbrio no número total de manobras realizadas após as intervenções, revelando atitudes de compromisso/atenção moderada em relação à mediação. A incidência total de dez “fugas da informação/sugestão proposta”, considerando sete ocorrências só nos textos da terceira versão, ratifica essa tese, ou seja, mostra que o escamoteamento de algumas intervenções gerava a reincidência da mesma intervenção (e manobra decorrente) que acrescidas a outras, na nova versão textual, mantinham um número estável (ou aumentado, conforme indicado neste quadro) de incidências.

A ausência da “expansão da informação automotivada” nos textos que compõem o processo de reescrita vivenciado pelos sujeitos representativos do Ensino Médio demonstra

um nível de iniciativa baixo, muito comum entre alunos “tarefeiros”<sup>99</sup> que, geralmente, limitam-se a fazer apenas o que lhes são cobrados.

### 3.4.2 Síntese das categorias emergentes na Educação Superior

Apresentamos aqui (quadros 53 e 54), respectivamente, as modalidades e número de incidências das categorias de intervenções do professor-leitor/pesquisador nos textos de sujeitos participantes da pesquisa e as tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor ante as intervenções do professor-pesquisador, centrando-nos no corpus composto por três versões textuais representativas dos sujeitos no Ensino Superior, (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”). Elucidamos que o quadro 53 congrega esses dados, ademais, os quadros com dados individualizados por sujeitos estão disponíveis no apêndice 09.

Quadro 53- Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - amostras ES

Categorias		1a versão	2a versão	3a versão
1	<b>Provocação de expansão/desenvolvimento da informação</b>	18	5	0
2	<b>Reforço positivo/motivação</b>	4	2	0
3	<b>Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica*</b> *considerando realces amarelos e/ou balão de comentário que materializam essa intervenção que, a nosso ver, é bem similar a “correção indicativa” (SERAFINI, 1995)	82	78	0
4	<b>Correção Resolutiva</b>	1	1	0
<b>Total de intervenções</b>		105	86	0

Observamos no quadro 53, à medida que os textos eram reescritos, uma diminuição no número de intervenções/correções, indicam a possibilidade de melhorias de ordem linguístico-discursiva e tipográfica igualmente ao que ocorreu nos textos do Ensino Médio. Neste caso, os textos analisados mostraram expansões significativas, construções de argumentos consistentes com acréscimo de evidências, dados e fontes, predominando também o movimento argumentativo de sustentação (cf. apêndices 03 ao 07).

Se, por um lado, a “provocação de expansão/desenvolvimento da informação” tornou-se menos ocorrente na segunda versão textual, revelando um índice de acatamento e conscientização da necessidade de trazer informações mais elaboradas, por outro, o número

<sup>99</sup> Tomamos emprestado esse termo empregado pela pesquisadora Inês Signorini em conversa informal conosco.

de “Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica” praticamente permaneceu estável. Ao equacionarmos esses resultados, chegamos à conclusão de que, à medida que as alterações “macrotextuais” linguístico-discursivas mais profundas se tornavam menos recorrentes, o rigor na correção incidia sobre os aspectos “microtextuais” sintático-semânticos, ortográficos e tipográficos<sup>100</sup>.

Nesse sentido, fica evidente que o mediador desenvolveu o fluxo de correção dos aspectos mais gerais (cosmovisão/conhecimento enciclopédico, progressão temática) para os específicos (ortográficos, gramaticais, tipográficos, etc.). Portanto, prevaleceu a interlocução centrada no “nível macrotextual” voltada para a organização e a construção do fio discursivo, deixando para um segundo plano ou momento “o trabalho com as questões formais de construção do texto escrito” (PENTEADO; MESKO, 2006).

Conforme já esclarecido no capítulo 2, a atuação na universidade foi desenvolvida e limitada ao término de um semestre letivo que estava se findando, ou seja, atuamos em observância ao cumprimento do calendário previamente planejado. Portanto, as ausências de intervenções nas terceiras versões não representam o nível de excelência, senão o término das atividades de intervenção.

Quadro 54-Tipologias de manobras do interlocutor/aluno-escritor  
ante as intervenções do professor-pesquisador na reescrita - ES

Categorias		1a versão	2a versão	3a versão
1	Expansão/desenvolvimento da informação	–	15	3
2	Expansão da informação automotivada	–	5	5
3	Fuga da informação/sugestão proposta	–	9	4
4	Incorporação de parte do enunciado do professor-leitor	–	2	1
<b>Total de manobras</b>			31	13

Observamos no quadro 54, se o compararmos ao quadro 53, uma harmonia entre o número total de manobras realizadas após as intervenções que foram se tornando menos incidentes, conforme as versões textuais avançavam. Isso indica a redução da necessidade de intervenção a cada nova versão textual decorrente do atendimento às intervenções antecedentes. Nesse sentido, identificamos um grau elevado de atenção às intervenções/mediações e comprometimento por parte dos acadêmicos, conforme atesta o número de “Expansão/desenvolvimento da informação” desenvolvidas na segunda versão

<sup>100</sup> Adotamos as expressões “macrotextuais” e “microtextuais”, ao invés das terminologias “macroestruturais” e “microestruturais” adotadas por BUIN (2007).

textual, além do número de “Expansão da informação automotivada” que se manteve estável na segunda e terceira versão textual.

Se compararmos com os dados do Ensino Médio, a ocorrência total de 13 “fugas da informação/sugestão proposta” pode ser caracterizada como baixa e não tão comprometedora quanto aquela.

Na próxima seção, desvelamos os “reflexos da aprendizagem na escrita/reescrita dos textos” quando observamos (cf. quadros 55 a 60) a construção de “argumentos de autoridade, de princípio e por exemplificação”. Isso comprova que este conteúdo trabalhado em sala de aula por intermédio da SD de autoria de Barbosa (2006) é replicado na reescrita do aluno ou acadêmico.

### **3.5 Reflexos da aprendizagem na escrita/reescrita dos textos**

Nesta seção, após análise das versões dos textos de sujeitos da pesquisa, apresentamos, a ocorrência de “reflexos da aprendizagem na escrita/reescrita dos textos”. Os textos analisados nos permitem inferir que o acadêmico aprendeu e tem domínio de parte dos conteúdos estudados durante a aplicação da SD (BARBOSA, 2006), especificamente, a construção de argumentos, ou seja, “tipos de argumentos”, conforme consta na seção 2.1.4.

Neste procedimento, também iniciamos a análise a partir dos dados gerados pela atuação/produção dos sujeitos representativos do Ensino Médio (Sujeito “M” e Sujeito “D1”) e, em seguida, abarcamos os dados produzidos pela atuação dos sujeitos da Educação Superior (sujeitos “A1”, “J”, “J3”, “L”, “V”).

Nesta parte, apresentamos os excertos e a análise que evidencia a construção de tipos de argumentos nos textos dos sujeitos da pesquisa. Percebemos que as “expansões reflexivas das informações apresentadas”, em alguns casos, abarcam a construção do “argumento de autoridade”, “argumento por exemplificação” ou “argumento de princípio”.

Trazemos para a análise os casos evidenciados em manobras dos sujeitos, conforme quadros que seguem. Vejamos:

Quadro 55 – Argumento de autoridade

Exemplo	1a versão	Intervenção /mediação	2a versão	Intervenção /mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito D1	Os casos de violência contra professores em algumas cidades chegam a ser tão sérios que muitos sentem medo de ensinar. Os educadores ao invés de se preocuparem com o conteúdo estão começando a se preocupar mais com a indisciplina dos alunos que agora, além da agressão verbal, estão partindo para agressão <u>física</u> .	Pode trazer um fato noticiado da sua região. Ou algo que leu, presenciou, (sem expor nomes)?	Os casos de violência contra professores em algumas cidades chegam a ser tão sérios que muitos sentem medo de ensinar. Os educadores ao invés de se preocuparem com o conteúdo estão começando a se preocupar mais com a indisciplina dos alunos. <a href="#">Conforme dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP ) divulgados no dia 09/05/2013 dos professores da rede estadual, 44% deles dizem ter sofrido algum tipo de agressão - física ou verbal.</a>	—	—

O excerto do quadro 55 evidencia que logo após uma intervenção categorizada, por nós (pesquisadores), como “**Provocação de expansão/desenvolvimento da informação**”, há a construção de um “argumento de autoridade” (BARBOSA, 2006). Nesse caso, ao ser indagado, o sujeito acrescenta uma informação explicitando uma fonte legitimamente reconhecida como instituição social. Assim, ao expandir e agregar dados à informação, concomitantemente, o sujeito elabora um argumento de autoridade.

Quadro 56 – Argumento de autoridade

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção /mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito M	<p>As cotas não são prejudiciais apenas para a moral dos negros/índios, mas também para os brancos. Exemplo: dois alunos estão concorrendo uma vaga na universidade. Um aluno está nas cotas e outro não, no fim da prova, o aluno fora das cotas foi com uma nota excelente. Já o aluno cotista não tirou uma nota muito boa. Adivinha quem passou? O aluno cotista, mesmo ele não tirando uma nota muito boa, ele ganhou a vaga, apenas pelo fato dele estar dentro das cotas. E o aluno fora das cotas que tirou a melhor nota, perdeu sua oportunidade.</p>	<p>Você pode trazer um caso concreto algo que tem conhecimento, foi noticiado...</p>	<p>As cotas não são prejudiciais apenas para a moral dos negros/ índios, mas também para os brancos. Em um depoimento dado à revista VEJA, Reinaldo Azevedo, colunista e jornalista, diz que alunos cotistas têm menor desempenho nas universidades que outros não cotistas, mesmo assim conseguem ingressar na faculdade. Isso não fica só no teste, mas sim em todo o ano letivo. Enquanto que alunos que não participam das cotas perdem sua oportunidade.</p>	—	—

No excerto do quadro 56, há um exemplo de construção de um argumento de autoridade após a intervenção do mediador. Observamos que, em virtude da mediação, o sujeito consegue substituir uma exemplificação hipotética da primeira versão pela voz de uma “autoridade” formadora de opinião, no caso, o jornalista Reinaldo Azevedo que é citado na segunda versão textual. O posicionamento da “autoridade” ou especialista no assunto pode não ser o mais provido de concretude (dados, fatos), mas revela o foco primordial de nossa análise neste recorte, uma manobra de busca por informações por parte do sujeito escrevente da primeira versão que reformula o parágrafo do seu texto e transpõe o senso comum, após a intervenção. O fato do aluno não atender (categoricamente) ao que pede a intervenção não se caracteriza como escamoteamento, pois o aluno (neste caso de ensino médio) falha na

tentativa de aprimorar o seu texto, trazendo conteúdo de leituras extraclasse, conforme fora orientado.

Quadro 57 – Argumento de princípio

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito A1	Tomando mais especificamente a Bíblia como fundamento, um dos discursos mais recorrentes para justificar a condenação da prática homossexual – como se o sentir-se atraído por uma pessoa do mesmo sexo não configurasse uma prática – são os livros de: Levítico, Romanos, 1 Carta aos Coríntios...	Para fortalecer a argumentação, você poderia acrescentar capítulos e versos, não? É possível?	Tomando mais especificamente a Bíblia como fundamento, um dos discursos mais recorrentes para justificar a condenação da prática homossexual – como se o sentir-se atraído por uma pessoa do mesmo sexo não configurasse uma prática – são os livros de: Levítico capítulo 18 verso 22, 1 Carta aos Coríntios capítulo 6	—	—

No excerto do quadro 57, há em evidência o fortalecimento da argumentação, na medida em que o mediador instiga o sujeito a refinar os seus dados dentro da esfera religiosa adotada. Aqui, podemos questionar o fato de o mediador não ter alertado o aluno sobre a possibilidade de invocar outras perspectivas (sociológica ou filosófica) para defender o seu ponto de vista; porém, mais uma vez, faz-se necessário lembrar que nos centramos na observação das habilidades demonstradas pelo sujeito ao trazer para o seu texto fundamentação teórica não se limitando apenas a dar uma opinião desprovida de citações ou dados. A nosso ver, mesmo que por intermédio de um posicionamento eivado de princípios religiosos, o sujeito emite a sua voz com propriedade discursiva, desvelando a tessitura da esfera predominante na qual está imerso: a religião. Esse, talvez, seja o caminho mais “conhecido” que denota a bagagem discursiva por ele delineada e que o legitima a construir um argumento de autoridade com base em suas leituras. Se tomarmos o texto como um todo, veremos que o aluno apresenta coerência ao expor o seu ponto de vista caracterizado pelo “movimento discursivo” denominado “sustentação” (BARBOSA, 2006).

Quadro 58 – Argumento de autoridade

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito J	[...] O que para alguns não passa de instrumento de desavenças, para outros, significa a base para se encontrar equilíbrio na vida, sendo a crença em sua religião essa base, em algumas religiões, <b>não generalizando</b> , assuntos como os da homossexualidade, que envolve a união de duas pessoas do mesmo sexo é tratada como um fenômeno imoral, a única união aceita é a heterossexual, homem e mulher.	No nosso país já temos algumas religiões que são favoráveis à relação homoafetiva.? ? Traga isso e fortaleça o seu argumento no texto.	[...] Esses escritos bíblicos significam para as pessoas que os seguem, a base para se encontrar equilíbrio na vida, o que para outros, seguir os preceitos bíblicos é o mesmo que utilizar-se da bíblia como instrumento de desavenças, Algumas religiões, como a Espirita, o Candomblé e a Umbanda, são favoráveis a homossexualidade, e trazem em seus discursos o fato de serem religiões que não interferem na vida sexual de seus adeptos. Já religião cristã, como a Católica e Evangélica, assuntos como os da homossexualidade, que envolve a união de duas pessoas do mesmo sexo é tratada como um fenômeno imoral, sendo a única união aceita a heterossexual.	—	—

No excerto do quadro 58, há uma mediação que testa a capacidade do sujeito sustentar a informação apresentada de modo generalizado. Assim, o mediador tem como propósito fazer com que o sujeito agregue mais dados à informação apresentada e isso acontece à medida que o sujeito reelabora o período.

Observamos que embora não haja um argumento consistente, ou seja, a explanação de uma ideia embasada em fatos, dados, evidências concretas, há o acréscimo de informações mais específicas que uma vez ancoradas em fontes ou “vozes” renomadas, poderiam constituir argumentos (de autoridade/por exemplificação).

Quadro 59 – Argumento por exemplificação

Exemplo	1a versão	Intervenção/ mediação	2a versão	intervençã/ mediação	3a versão
Exemplo 1 Sujeito J3	[...] Historicamen te falando acredita-se que este preconceito tem origem na idade média, onde com a expansão do monoteísmo cristão, religiosos pregavam tal condição como uma perversão, perseguido os e matando.	Há alguma fonte que você possa colocar aqui?	[...] Historicamente falando, acredita- se que este preconceito tem origem na idade média, com a crescente expansão do monoteísmo cristão, religiosos pregavam o homossexualismo como uma perversão, perseguido os e matando. Fatos como o período de inquisição no (século XIII), já abordavam o tema como sodomismo, constituindo-se com um tipo de heresia cometido, em que seus praticantes eram queimados vivos em praça pública, alegando que essa era a única maneira de purificação	—	—

No excerto do quadro 59, o sujeito remete-nos a um momento histórico, a Idade Média replicando uma informação generalizada. Após a mediação que conclama uma fonte da informação, o sujeito lapida um pouco mais a informação, aumentando o caráter de verossimilhança da informação apresentada, uma vez que explicita o “Século XVIII” período medieval, como já é de nosso conhecimento, no qual a “Inquisição” religiosa ceifava a vida de seres humanos. Ao fazer menção aos fatos históricos, mesmo sem trazer as fontes conforme fora indagado, o sujeito faz uma argumentação por exemplificação. Portanto, a alusão ao período histórico enriquece a informação inicial e materializa o argumento por exemplificação.

Quadro 60 – Argumento por exemplificação

Exemplo	1a versão	Intervenção / mediação	2a versão	intervenção/ mediação	3a versão
Exemplo 2 Sujeito J3	Na atualidade , homossexuais lutam contra esse preconceito social, seja ele de cunho religioso ou meramente por intolerância.	Como tem sido essa luta, traga dados para realçar a informação.	Os homossexuais hoje lutam contra esse preconceito social, seja ele de cunho religioso ou meramente por intolerância. Grupos se organizam com manifestações onde o principal alvo, é mostrar a sociedade que o gay também deve ser tratado como membro social. A parada gay que teve início nos E.U.A na década de 90 e atualmente se propaga em vários países inclusive no Brasil mostra com clareza como isso é feito e vem trazendo muitos resultados.	—	—

No excerto do quadro 60, o sujeito remete-nos ao momento histórico atual, prestando-nos uma informação que “testemunhamos”, isto é, tivemos conhecimento há pouco tempo. O mediador, por sua vez, coloca à prova a informação dada pelo sujeito, que, ante a intervenção, reage incrementando o período com fatos históricos contemporâneos. Assim há o delineando de um argumento por exemplificação (BARBOSA, 2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As etapas trilhadas nesta pesquisa nos permitem vislumbrar a abordagem da reescrita não apenas como objeto de pesquisa ou conteúdo curricular não contemplado por considerável parte dos programas, cursos, séries ou ciclos educacionais. A reescrita emerge gradativamente pautada em uma perspectiva sociointeracionista de linguagem à medida que os métodos tradicionais de “técnicas de redação” são questionados e relegados. A nosso ver, a reescrita representa um processo indispensável no ensino da produção textual que vem ganhando espaço, em maior proporção, no meio acadêmico e, paulatinamente no âmbito da Educação Básica no Brasil e no exterior.

No que diz respeito ao contexto tradicional, apresentamos dados que revelam a coexistência de métodos de correção incitadores da reescrita. Há evidências de que o método mais eficaz de correção é a correção textual-interativa/correção interativa (SERAFINI, 1995; RUIZ, 2001).

A inserção das TIC em contextos educacionais, no Brasil, especificamente o microcomputador conectado à internet, a partir de meados da década de 1990, colocou em xeque as noções de limites espaciotemporais. Assim, a contínua evolução tecnológica tem reconfigurado as relações sociais e práticas decorrentes delas em diversas instâncias, entretanto, cabe-nos alertar que nem tudo é novo no contexto digital.

A presente pesquisa evidencia práticas sociais, materializadas por intermédio das ações humanas, que replicam na esfera digital o que já é consolidado no tradicional, ou seja, uma observação mais refinada desvela que nem tudo é novidade quando analisamos o universo cibernético. Essa questão tem sido debatida por estudiosos da antropologia, conforme referenciamos (LEANDER; MCKIM, 2003).

O nosso propósito mais inquietante, até o momento, consistiu em identificar, por uma necessidade de natureza empírica, as categorias ou tipologias de intervenções/mediações interativas e, concomitantemente, o grau de incidências e seus efeitos em textos mediados com o uso de ferramentas no contexto digital.

No que diz respeito ao objetivo geral desta investigação, averiguamos que as práticas docentes/discentes no uso de ferramentas tecnológicas em contextos assíncronos, especificamente, os recursos do aplicativo *Word* geraram impactos na reescrita de textos de estudantes do Ensino Médio e na reescrita de textos de graduandos em contexto de formação inicial na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no 4º ano do Curso de Letras.

Nesse sentido, identificamos que a mediação propiciada por intermédio das TIC resultou textos mais densos e providos de maior concretude crítica.

Nesse sentido, voltando-nos para o nosso objeto de pesquisa, verificamos que, dentre as categorias de intervenções provenientes das mediações correção indicativa, resolutive, classificatória (SERAFINI, 1995), correção textual-interativa (RUIZ, 2001), há aquelas tradicionais (correção indicativa, correção resolutive, por exemplo) transmutadas por um novo “*layout*” e/ou “*Know-how*” viabilizados por intermédio do uso de mídias mais avançadas. Dentre essas intervenções, emergiram algumas “híbridas” providas de dupla funcionalidade na qual uma delas prevalecia.

Não identificamos procedimentos de reescrita viabilizados por listas de controle/constatações (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010; GONÇALVES, 2009). A SD de vertente bakhtiniana adotada, na “Atividade 12- Reescrita do artigo de opinião”, contemplava esse tipo de tarefa, entretanto, em nossas atividades de mediação não a utilizamos, mantendo-nos centrados nos bilhetes interativos.

Ao analisarmos os procedimentos responsivos dos alunos ante as intervenções do mediador, constatamos a ocorrência de expansões reflexivas de informações apresentadas (SILVA; SANTOS; MENDES, 2013), autocorreções autoiniciadas (PEREIRA, 2010) emergentes no contexto de correção dos artigos de opiniões com o uso das TIC. Enfatizamos, no entanto, que diferente das autocorreções autoiniciadas constatadas no contexto de pesquisa de Pereira (2010), estas surgiram materializadas nas versões “secundárias” dos textos e desprovidas de justificativas e/ou interpelações corretivas metaenunciativas.

Verificamos que os procedimentos interpelativos ou intervenções adotadas pelo professor-pesquisador nas interações assíncronas (*e-mail, comentários no corpo textual*), na maioria dos casos, foram aceitos e incorporados à reescrita do gênero artigo de opinião. Contudo, o maior índice de não consideração do diálogo/sugestões do professor-leitor “escamoteamento ou não consideração das indagações do bilhete” (PENTEADO; MESKO, 2006) ocorreu na experiência com as turmas do Ensino Médio na escola pública.

O processo de especularização do bilhete orientador do professor-pesquisador na reescrita do texto do acadêmico (BAZARIM, 2009) foi constatado em ambos os níveis de ensino, proporcionalmente com maior frequência nos dados do Ensino Médio.

Nas interações (as)síncronas, percebemos poucas incidências de procedimentos de reescrita supratextuais, ou seja, manobras “de formatação de página (títulos, subtítulos, paragrafação) e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos, etc.) traduzindo alguns aspectos dos “procedimentos de planificação e/ou deslocamento dos procedimentos enunciativos”

(BRONCKART, 2009, p.81). Essas manobras, quando ocorrentes, derivavam de correções que denominamos de “Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica”.

Os conteúdos estudados na SD (BARBOSA, 2006), sobretudo, os tipos de argumentação e movimento argumentativo foram contemplados nas escritas/reescritas dos alunos/acadêmicos que, na maioria dos casos, após as mediações, apresentavam textos providos de argumentos. Observamos que o movimento argumentativo de sustentação predominou em todos os artigos produzidos.

Verificamos que a reescrita mediada por plataformas digitais se constitui de rupturas e complementaridades em relação às práticas de uso da escrita (SIGNORINI, 2013). Em outras palavras, a escrita/reescrita “hipermidiática” se assemelha/diferencia da reescrita que ocorre nos suportes tradicionais, não permitindo um delineamento explícito de fronteiras entre uma prática e a outra.

Assim, constatamos que os procedimentos de mediação consagrados no contexto tradicional emergem no contexto de uso das mídias, com novas roupagens ou *designers* proporcionados pelos suportes agregados a essas mídias. Contudo, sem necessariamente radicalizar os paradigmas de correção textual que têm o agente humano como mentor, o uso das tecnologias, a nosso ver, considerando a troca de versões, a troca de bilhetes, mensagens, *e-mails/quickmails*, a formatação de páginas, a estruturação textual, por ora, imprime um caráter mais célere, dinâmico e “sistematizado” ao processo de correção, nem por isso, plenamente livre de lacunas, rupturas, inconsistências, desvios e desencontros no que diz respeito à interação entre “eu” e “tu”.

Atestamos que a interação humana traz aprimoramento aos textos e as tecnologias (mídias e suportes) aperfeiçoam a velocidade e o volume de processamento das práticas interativas em circunstâncias de racionamento do tempo, seja em atividades síncronas ou assíncronas. Entretanto, para que haja resultados mais ousados, são imprescindíveis alguns atributos humanos como um grau elevado de comprometimento e o desenvolvimento de atividades responsivas mútuas.

Os procedimentos de reescrita do contexto digital (CHANG, 2012), num plano orientado para as regularidades obtidas nas interações típicas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e nas relações moventes: primeiramente, entre professor-pesquisador e alunos do Ensino Médio e, posteriormente, entre professor-pesquisador e professores em formação inicial numa instituição pública federal, permitem-nos vislumbrar bordas que permeiam a relação da escrita tradicional com a escrita no contexto digital.

Nesse sentido, alertamos que a possibilidade do estabelecimento de um novo “*ethos*” (ROJO, 2013) deve considerar a capacitação dos agentes humanos e a inserção de novas práticas, a serem ainda testadas, validadas (ou não), a partir de novas possibilidades de letramento com o uso das TIC.

Em relação aos multiletramentos, a nossa experiência comprova que a SD é um instrumento catalisador de ensino-aprendizagem da escrita. Assim, mostramos a possibilidade de a SD ser agregada à prática em sala de aula, inclusive em contextos multimidiáticos com vistas a proporcionar o letramento digital de muitos cidadãos que vivem à revelia do uso dos meios tecnológicos. Por fim, com a aplicação de uma SD composta por atividades de natureza formal escolar, naturalmente não alcançamos uma mudança de *ethos*, entretanto, nossa experiência convalida uma prática escolar com o uso das TIC em prol do ensino da escrita em níveis de ensino diferentes.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952-1953].

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].

BARBOSA, J. P. **Sequência Didática Artigo de Opinião**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

BAZARIM, M. Os Gêneros na construção da interação entre professora e aluno(s) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, Gêneros e Letramento**: A (re)escrita em foco. 1ª ed. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em: <[http://www.beaugrande.com/new\\_foundations\\_for\\_a\\_science.htm](http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2013.

BONINI, A. Mídia, suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Desenvolvido pelo Ministério da Educação. Apresenta ações e programas voltados à Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Pisa 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal de São Paulo. **Projeto de criação e implantação da UFGD**. Dourados, MS, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras**. Dourados, MS. 2008. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/facale/letras/legislacao/projeto-politico-pedagogico-do-curso-de-graduacao-em-letras>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio, parte I – bases legais e parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 2126/2011. Câmara dos deputados. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=8469B5C88042BD66423F7E34CCB1DA0D.node1?codteor=912989&filename=PL+2126/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8469B5C88042BD66423F7E34CCB1DA0D.node1?codteor=912989&filename=PL+2126/2011)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado; Éricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: SIGNORINI, I. *et al* (Orgs.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CHANG, C. F. Peer Review via Three Modes in an EFL Writing. **Computers and Composition**, v. 29, n. 1, p. 63-78, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/87554615/29/1>>. Acesso em: 20 mar 2013.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Trad. Coordenada por Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

CHATIER, R.A **ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456.

COSTA, P. S. C. **Feedback em ambiente digital**: um processo interlocutório de leitura e produção escrita. 2010.131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2010.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

De PIETRO, J. F.; SCNHEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: unconcept de l'ingénierie didactique. In: **Théories-Didactique de lalecture-Écriture**. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIAD, R.S; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 3, n. 1, 2003.

FOUCAULT. M. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. UFJF. Juiz de Fora. n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E.M.D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. 1. ed. São Carlos: Clara Luz, 2009.

\_\_\_\_\_. Projeto de letramento: sequência didática de gêneros como uma alternativa para o ensino da língua. In: GONÇALVES, A.V & PINHEIRO, A. S. (Org.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Dourados, MS: EDUFGD, 2011.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. Tradução por Marcos Marcionílio. 10. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal – PNAD 2011**. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso\\_a\\_internet\\_e\\_posse\\_celular/2011/PNAD\\_Inter\\_2011.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2011/PNAD_Inter_2011.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2013.

IBOPE. Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. **Número de pessoas com acesso à internet passa de 100 milhões**. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/Numero-de-pessoas-com-acesso-a-internet-no-Brasil-chega-a-105-milhoes.aspx>>. Acesso em: 20 set. 2013.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Os Significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. A arqueologia da leitura. In: \_\_\_\_\_. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009, p. 17-22.

LEANDER, K. M.; MCKIM, K. K. Tracing the Everyday 'Sittings' of Adolescents on the Internet: a strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. **Education, Communication and Information**, v. 3, n. 2, p. 211-240, Jul. 2003.

LÉVY, P. **CIBERCULTURA**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, E. **Fundamentos da Linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia. **Plano de Desenvolvimento Regional MS-2030**. Campo Grande, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio**. Campo Grande, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Projeto Político Pedagógico. Dourados: 2012. [Disponibilizado pela gestão da escola em arquivo extensão htm – acesso mediante navegação na plataforma da rede de ensino]. Acesso em: 12 jul. 2013.

MENEZES, V. L. Aprendendo inglês no ciberespaço. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MOITA LOPES, L. P. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluídas. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de língua: Das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 204-229.

MORIN, E. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: MENEZES, V. L. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

NASCIMENTO, C. E. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, Gêneros e Letramento: A (re)escrita em foco**. 1. ed. São Carlos: Clara Luz, 2009.

PENTEADO, A. E. A.; MESKO, W. S. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, J. A. M. Interação on-line: correções e reparações como processos de reformulação textual nas trocas conversacionais via- e-mail. In: MENEZES, V. L. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PINHEIRO, P. A. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola**. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2011.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 149-168.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SONG, W.; USAHA, S. How EFL university students use electronic peer response into revisions. **Suranaree Journal of Science and Technology**, v. 16, n. 3, p. 263-275, 2009.

SARTORI, A. S.; ROESLER, J. **Comunidades Virtuais de Aprendizagem**: Espaços de Desenvolvimento de Socialidades, Comunicação e Cultura. In: *Simpósio E-agora, professor? Para onde Vamos?* São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo. 1995.

SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 197-209.

\_\_\_\_\_. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de língua**: Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 282-303.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, K. F.; GONÇALVES, A.V. **A (re)escrita na formação docente: ações e intervenções com o uso de mídia digital**. Dourados: UFGD, 2014. (no prelo).

SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MENDES, A. S. **Investigação científica na docência universitária**: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura. Araguaína: UFT, 2013. (no prelo)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

WEEDWOOD, B. **Historia concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – AS TRÊS VERSÕES DO TEXTO DO(A) ALUNO(A) SUJEITO “M”

### 1ª versão

Tendo em vista uma sociedade que busca acabar com o racismo e tenta constantemente quebrar essa ideia de divisão de raças, se paramos para analisar o conceito das cotas raciais, veremos que estão totalmente erradas.

As cotas surgiram com o intuito de dar facilidade de acesso a aqueles que foram escravizados no passado (negros e índios). Elas são vagas em universidades, onde dentro delas a concorrência é menor, dando mais chance dos cotistas ingressarem na faculdade. Porém, a ideia de cotas começou errada aí já, pois não existem mais escravos como antigamente, então essa regra já não é mais válida.

É visível que as cotas prejudicam a moral da sociedade, pois inibe o negro ou o índio, dizendo que ele não tem a mesma capacidade que uma pessoa branca tem de passar em alguma universidade. Isso já é um tipo de racismo, pois define a capacidade do ser pela cor da pele e não pelo conhecimento.

As cotas não são prejudiciais apenas para a moral dos negros/índios, mas também para os brancos. Exemplo: dois alunos estão concorrendo uma vaga na universidade. Um aluno está nas cotas e outro não, no fim da prova, o aluno fora das cotas foi com uma nota excelente. Já o aluno cotista não tirou uma nota muito boa. Adivinha quem passou? O aluno cotista, mesmo ele não tirando uma nota muito boa, ele ganhou a vaga, apenas pelo fato dele estar dentro das cotas. E o aluno fora das cotas que tirou a melhor nota, perdeu sua oportunidade.

Então, o que podemos perceber é que isso realmente afeta a sociedade de um modo ou de outro, e isso não podemos evitar. Já que o país luta pela igualdade de raças, é bom começarmos a revigorar nossos conceitos de sociedade igualitária para depois agirmos a favor de todos.

**[KFS1] Comentário:** Mayara, O seu texto está bom. Para melhorá-lo e receber uma pontuação reescreva-o.

**[KFS2] Comentário:** Cadê o Título do seu texto?

**[KFS3] Comentário:** Erradas: quem? as cotas? a criação/idealização delas, os conceitos? as pessoas que aprovam/defendem as cotas?

**[KFS4] Comentário:** aqueles

**[KFS5] Comentário:** “de passar” ou “para ingressar”: sugestão.

**[KFS6] Comentário:** sugiro substituir: “foi com uma” por “pontuou”

**[KFS7] Comentário:** Você pode trazer um caso concreto algo que tem conhecimento, foi noticiado...

**[KFS8] Comentário:** Explícite esses modos (negativos/positivos?), desenvolva a argumentação.

Dê um título ao seu texto. Ele ficou bom, agora, reescreva-o seguindo as orientações da correção para que possamos pontuá-lo.

Abraço,

Prof. Kleber

## 2ª versão

**Cotas Raciais x Racismo e Igualdade**

Tendo em vista uma sociedade que busca acabar com o racismo e tenta constantemente quebrar essa ideia de divisão de raças, se paramos para analisar as cotas raciais, veremos que **estão** totalmente errados no seu conceito de privilegiar alguns grupos raciais e desprivilegiar outros.

As cotas surgiram com o intuito de dar facilidade de acesso àqueles que foram escravizados no passado (negros e índios). Elas são vagas em universidades, onde dentro delas a concorrência é menor, dando mais chance dos cotistas ingressarem na faculdade. Porém, a ideia de **cotas** começou errada **ai já**, pois não existem mais escravos como antigamente, então essa regra já não é mais válida.

É visível que as cotas prejudicam a moral da sociedade, pois inibe o negro ou o índio, dizendo que ele não tem a mesma capacidade que uma pessoa branca tem de ingressar em alguma universidade. Isso já é um tipo de racismo, pois define a capacidade do ser pela cor da pele e não pelo conhecimento.

As cotas não são prejudiciais apenas para a moral dos negros/índios, mas também para os brancos. Em um depoimento dado à revista VEJA, Reinaldo Azevedo, colunista e jornalista, diz que alunos cotistas têm menor desempenho nas universidades que outros não cotistas, mesmo assim conseguem ingressar na faculdade. Isso não fica só no teste, mas sim em todo o ano letivo. Enquanto que alunos que não participam das cotas perdem sua oportunidade.

Então, o que podemos perceber é que isso realmente afeta a sociedade de um modo ou de outro, tanto do lado do cotista que sofre preconceito e ao mesmo tempo ganha oportunidades, quanto ao não cotista que perde suas chances de ter uma carreira mesmo tendo um bom desempenho, **e isso não podemos evitar**. Já que o país luta pela igualdade de raças, é bom começarmos a revigorar nossos conceitos de sociedade igualitária para depois agirmos a favor de todos.

Olá

O seu artigo está muito bom! Parabéns!

Fez uma boa contextualização, sustentação de argumentos e conclusão.

Reveja as orientações da correção e reescreva a última versão do seu texto,

Após isso, reencaminhe o seu artigo para correção.

Abraço,

Prof. Kleber

**[KFS1] Comentário:** Sugiro: Cotas raciais versus igualdade. Ok?

**[KFS2] Comentário:** seus adeptos, seus idealizadores. Isso?

**[KFS3] Comentário:** raciais

**[KFS4] Comentário:** sugiro: eliminar esses termos

**[KFS5] Comentário:** Boa observação verossímil!

**[KFS6] Comentário:** Substitua a barra (/) por um conectivo (e)

**[KFS7] Comentário:** Bom argumento!

**[KFS8] Comentário:** Será? Não podemos? Por que? É uma lei não é?...pense, podemos nos mobilizar para algo? Rever essa lei, por exemplo.

**[KFS9] Comentário:** Muito bom!

## 3ª versão

**Cotas Raciais x Igualdade**

Tendo em vista uma sociedade que busca acabar com o racismo e tenta constantemente quebrar essa ideia de divisão de raças, se paramos para analisar as cotas raciais, veremos que seus idealizadores estão totalmente errados no seu conceito de privilegiar alguns grupos raciais e desprivilegiar outros.

As cotas surgiram com o intuito de dar facilidade de acesso àqueles que foram escravizados no passado (negros e índios). Elas são vagas em universidades, onde dentro delas a concorrência é menor, dando mais chance dos cotistas ingressarem na faculdade. Porém, a ideia de cotas raciais está errada desde o princípio, pois não existem mais escravos como antigamente, então essa regra já não é mais válida.

É visível que as cotas prejudicam a moral da sociedade, pois inibe o negro ou o índio, dizendo que ele não tem a mesma capacidade que uma pessoa branca tem de ingressar em alguma universidade. Isso já é um tipo de racismo, pois define a capacidade do ser pela cor da pele e não pelo conhecimento.

As cotas não são prejudiciais apenas para a moral dos negros e índios, mas também para os brancos. Em um depoimento dado à revista VEJA, Reinaldo Azevedo, colunista e jornalista, diz que alunos cotistas têm menor desempenho nas universidades que outros não cotistas, mesmo assim conseguem ingressar na faculdade. Isso não fica só no teste, **ma** sim em todo o ano letivo. Enquanto que alunos que não participam das cotas perdem sua oportunidade.

Então, o que podemos perceber é que isso realmente afeta a sociedade de um modo ou de outro, tanto do lado do cotista que sofre preconceito e ao mesmo tempo ganha oportunidades, quanto ao não cotista que perde suas chances de ter uma carreira mesmo tendo um bom desempenho, e isso não podemos evitar, até porque é uma lei que está há anos em vigor, e beneficia certa parte da população, então nem todos irão querer **m** o fim dela. Já que o país luta pela igualdade de raças, é bom começarmos a revigorar nossos conceitos de sociedade igualitária para depois agirmos a favor de todos.

## APÊNDICE 2 – AS TRÊS VERSÕES DO TEXTO DO(A) ALUNO(A) SUJEITO “D1”

## 1ª versão

Violência contra professores<sup>1</sup>

A violência contra os professores nas escolas chegou a triplicar nos últimos anos. A avaliação é da própria APEOESP (Sindicado dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

Daniele do Nascimento Agostinho.

A violência contra os professores tem sido constante nos últimos anos, geralmente porque os alunos apresentam condutas de insatisfação e dificuldade em lidar com regras, somam-se a estes fatos as mudanças nas famílias que influenciam a vida escolar dos alunos.

Os casos de violência contra professores em algumas cidades chegam a ser tão sérios que muitos sentem medo de ensinar. Os educadores ao invés de se preocuparem com o conteúdo estão começando a se preocupar mais com a indisciplina dos alunos que agora, além da agressão verbal, estão partindo para agressão física.

A família é de extrema importância para a diminuição dos casos de violência nas escolas à medida que participa da vida escolar dos filhos, e cria condições para que as crianças tenham um desenvolvimento social melhor.

O jovem hoje recebe muitas informações fora da escola e acaba sendo mais ativo na maneira como se comporta e na maneira como vive na sociedade, são alunos que tem mais facilidade para usarem drogas, são mais agressivos e a consequência são notas baixas, falta de respeito com os professores que acabam sendo agredidos.

Violência contra professores tem solução sim. A escola precisa de projetos envolvendo este tema para debater o assunto com os alunos, precisase voltar para as mudanças sociais.

É necessário investir na diminuição deste problema, com palestras, debates, inserir profissionais como psicólogos nas escolas para orientar os alunos e seus pais, evitando trocas de escolas, para que o aluno interaja melhor com os professores. Para a violência contra professores diminuir é essencial a cooperação de todos da comunidade escolar evitando, assim novos casos de agressividade contra os professores.

[KFS1] Comentário: Sugestão: Na notade rodapé você poderia colocar o seu nome

[KFS2] Comentário: Faça uma contextualização. Introduza o tema aqui. Por exemplo: A violência está se tornando algo comum nas escolas, segundo dados ...do site...  
Feito isso, se quiser, já se posicione neste primeiro parágrafo. O que pensa sobre essa questão?

[KFS3] Comentário: Parabéns por citar a fonte!  
Neste caso, pode ser dispensável a nota de rodapé, como você fez. Você poderia citar, assim: Segundo dados do site (<http://www.bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com.br>) "a violência contra..."

[KFS4] Comentário: Seu nome deve aparecer logo abaixo do título. OK? Ou na nota de rodapé.

[KFS5] Comentário: Pode trazer um fato noticiado da sua região. Ou algo queleu, presenciou, (sem expor nomes)?

[KFS6] Comentário: Boa observação! Mas, isso acontece sempre?

[KFS7] Comentário: acentuação

Formatado: Realce

[KFS8] Comentário: A escola não poderia aproveitar positivamente esse perfil de aluno "ativo"? Como?

[KFS9] Comentário: É um bom passo...há casos exemplares de gestores que se preocuparam com isso? Aqui ou no exterior? Na região?

[KFS10] Comentário: Boas alternativas!

<sup>1</sup>Texto retirado de [bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com](http://bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com) 29/08/12.

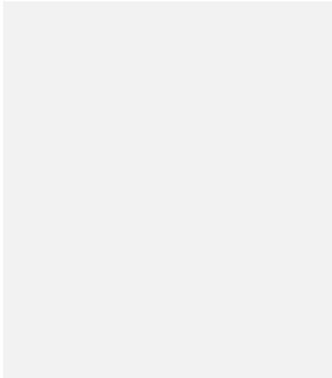
  
O seu texto está bom. Podemos melhorá-lo. Para isso, reescreva-o com atenção nas orientações da correção.

Mais atenção quanto à introdução, procurando fazer uma contextualização do tema, certo?

Fiz provocações para desenvolver a sua argumentação.

Abraço,

Prof. Kleber



## 2ª versão

Violência contra professores <sup>1</sup>

Segundo dados do site [bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com](http://bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com) 29/08/12. A violência contra os professores nas escolas chegou a triplicar nos últimos anos. A avaliação é da própria APEOESP (Sindicado dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

[KFS1] Comentário: em publicação do dia ...

A violência contra os professores tem sido constante nos últimos anos, geralmente porque os alunos apresentam condutas de insatisfação e dificuldade em lidar com regras, somam-se a estes fatos as mudanças nas famílias que influenciam a vida escolar dos alunos.

[KFS2] Comentário: Coloque este parágrafo como o primeiro. Ok?

Os casos de violência contra professores em algumas cidades chegam a ser tão sérios que muitos sentem medo de ensinar. Os educadores ao invés de se preocuparem com o conteúdo estão começando a se preocupar mais com a indisciplina dos alunos. Conforme dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) divulgados no dia 09/05/2013 dos professores da rede estadual, 44% deles dizem ter sofrido algum tipo de agressão física ou verbal.

[KFS3] Comentário: Pontue: vírgula

[KFS4] Comentário: vírgula

[KFS5] Comentário: Sugiro: ...44% dos professores da rede estadual dizem ter sofrido algum...

[KFS6] Comentário: elimine

A família é de extrema importância para a diminuição dos casos de violência nas escolas à medida que participa da vida escolar dos filhos e cria condições para que as crianças tenham um desenvolvimento social melhor. Mas, nem sempre a família participa e pode participar ativamente da vida escolar de seus filhos. Hoje as famílias apresentam novas e diferentes estruturas, onde os pais geralmente passam pouco tempo com seus filhos o que consequentemente dificulta o desenvolvimento de seus filhos na escola.

[KFS7] Comentário: pontue: vírgula

A escola neste contexto poderia utilizar o perfil mais ativo do aluno nos segmentos esportivos, na organização de debates, feiras de ciências de forma que o aluno focasse suas ideias para o crescimento pessoal e escolar.

Uma boa alternativa que serve como modelo para diminuir a violência escolar são os cursos de mediação realizados no Rio de Janeiro onde professores e alunos utilizam o diálogo para resolver os conflitos, veja mais sobre esse assunto em <http://oglobo.globo.com/educacao/escolas-lutam-contra-violencia-em-sala-de-aula-7664828#ixzz2T2tvMLEI>.

[KFS8] Comentário: pontue: vírgula

[KFS9] Comentário: Sugiro: (...) veja mais sobre esse assunto em notícia "Escolas lutam contra a violência em sala de aula" publicada no dia XX/XX/XX no site [www.oglobo.com](http://www.oglobo.com). Ok?

[KFS10] Comentário: Aqui você poderia fechar o parágrafo, acrescentando que exemplos com este podem ser seguidos por gestores, educadores e autoridades que querem acabar com o problema da violência nas escolas. Certo?

<sup>1</sup> Texto escrito por [REDACTED]

É necessário investir na diminuição deste problema, com palestras, debates, inserir profissionais como psicólogos nas escolas para orientar os alunos e seus pais, evitando trocas de escolas, para que o aluno interaja melhor com os professores. Para a violência contra professores diminuir é essencial a cooperação de todos da comunidade escolar evitando, assim novos casos de agressividade contra os professores.

**[KFS11] Comentário:** Mantenha esta conclusão da primeira versão. Ok. Ficou muito boa!



Parabéns! A sua argumentação melhorou consideravelmente.

O seu texto está muito bom. Agora, para finalizarmos a última versão, siga essas orientações, reescreva o seu texto e encaminhe-me novamente.

Abraço,

Prof. Kleber

## 3ª versão

Violência contra professores <sup>1</sup>

Segundo dados do site [bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com](http://bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com) 29/08/12, A violência contra os professores nas escolas chegou a triplicar nos últimos anos. A avaliação é da própria APEOESP (Sindicado dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

**[KFS1] Comentário:** Pontue com vírgula e depois use letra minúscula

A violência contra os professores tem sido constante nos últimos anos, geralmente porque os alunos apresentam condutas de insatisfação e dificuldade em lidar com regras, somam-se a estes fatos as mudanças nas famílias que influenciam a vida escolar dos alunos.

**[KFS2] Comentário:** Sugiro colocar este parágrafo como o primeiro.

Os casos de violência contra professores em algumas cidades chegam a ser tão sérios que muitos sentem medo de ensinar. Os educadores ao invés de se preocuparem com o conteúdo estão começando a se preocupar mais com a indisciplina dos alunos. Conforme dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) divulgados no dia 09/05/2013 dos professores da rede estadual, 44% deles dizem ter sofrido algum tipo de agressão - física ou verbal.

A família é de extrema importância para a diminuição dos casos de violência nas escolas à medida que participa da vida escolar dos filhos e cria condições para que as crianças tenham um desenvolvimento social melhor. Mas, nem sempre a família participa e pode participar ativamente da vida escolar de seus filhos. Hoje as famílias apresentam novas e diferentes estruturas, onde os pais geralmente passam pouco tempo com seus filhos o que conseqüentemente dificulta o desenvolvimento de seus filhos na escola.

**[KFS3] Comentário:** vírgula

**[KFS4] Comentário:** destes

A escola neste contexto poderia utilizar o perfil mais ativo do aluno nos segmentos esportivos, na organização de debates, feiras de ciências de forma que o aluno focasse suas ideias para o crescimento pessoal e escolar.

**[KFS5] Comentário:** Sugiro colocar este parágrafo como o último, acrescentando que medidas como essa podem ser eficazes para solucionar ou amenizar os casos de violência nas escolas.

Uma boa alternativa que serve como modelo para diminuir a violência escolar são os cursos de mediação realizados no Rio de Janeiro onde professores e alunos utilizam o diálogo para resolver os conflitos, veja mais sobre esse assunto em <http://oglobo.globo.com/educacao/escolas.contra->

<sup>1</sup> Texto escrito por [REDACTED]

violencia-em-sala-de-aula-7664828#ixzz2T2tvMLEI.

[Redacted]

O seu texto está muito bom.

Agora, veja as pequenas sugestões que dei e reencaminhe essa última versão.

Obs.: No vestibular, o limite de linhas deve ser rigorosamente seguido.

Aqui, entretanto, não descontarei pontos ou invalidarei a sua produção caso passe um pouco do limite das 30 linhas. Obs.: Só aqui, existe essa exceção.

Feito isso, a missão estará cumprida.

Parabéns!

Abraço,

Prof. Kleber

## APÊNDICE 3 – AS TRÊS VERSÕES DO TEXTO DO(A) ACADÊMICO(A) SUJEITO “A1”

### 1ª versão

Nome: [REDACTED]  
 Disciplina: Escrita e Ensino Série: 4º Letras  
 Dourados, 15/05/2013 Profº: Adair Vieira Gonçalves

#### Homossexualidade: Múltiplos Discursos

Religião e homossexualidade, duas palavras que entorno de si circulam-se e multiplicam-se muitos discursos: Aprovação/Reprovação; Natural/Antinatural; Salvação/Condenação... Discursos esses permeiam a vida do sujeito, que por sua vez haverá de definir quando solicitado um posicionamento que pode não corresponder com as expectativas da religião/ bíblia. Em meio a tais questões cabe-nos uma questão: o que a união civil de duas pessoas de orientação sexual pode interferir na vida do indivíduo ou sociedade? Tendo em vista, que essa resposta é subjetiva, tentarei não respondê-la, mas ampliar as possibilidades de resposta.

Se eu fosse responder diretamente à pergunta anterior, poderia fazer uso dos posicionamentos de Foucault, que nos faz pensar sobre o interesse da sociedade sobre a sexualidade humana, ou quem sabe usaria os pontos de vista de Marx sobre a relação: homem-religião. Talvez as teorias de Max Webber, sobre a justificação pela fé, responderia em primeira instância, essa indagação, mas não farei isso. Partirei do argumento filosófico/religioso, discorrendo sobre a homossexualidade, tendo como a referência a Bíblia e a Religião.

A Palavra Bíblia que é definida pelo dicionário Aurélio como: “conjunto de livros sagrados do Antigo e novo testamento”, daí percebe-se que a Bíblia não é um único livro e sim um conjunto de livros, entretanto no discurso religioso, ao tecerem definições sobre a homossexualidade, expressões tais como: “A Bíblia condena”, “A Bíblia denuncia”, são frequentemente usadas com o intuito de persuadir o fiel – que possui uma visão de mundo restrita – de que a homossexualidade é abominável e errado, entretanto tais expressões devem soar aos ouvidos como algo capcioso, haja vista que a Bíblia é um conjunto de livros, e que foram escritos por diferentes sociedades, ao longo de anos, conforme defende o Catecismo.

Tomando mais especificamente a Bíblia como fundamento, um dos discursos mais recorrentes para justificar a condenação da prática homossexual – como se o sentir-se atraído por uma pessoa do mesmo sexo não configurasse uma prática – são os livros de: Levítico, Romanos, I Carta aos Coríntios... No Livro de levítico, encontramos práticas que denotam “abominação” e que são “esquecidas” pelo discurso religioso, são essas práticas: cortar o

[KFS1] Comentário: Reveja a ordem

[KFS2] Comentário: Use a vírgula também após a locução

[KFS3] Comentário: Use as vírgulas

[KFS4] Comentário: Boa observação!

[KFS5] Comentário: vírgula

[KFS6] Comentário: sugiro excluir

[KFS7] Comentário: pontue

[KFS8] Comentário: Sugiro o verbo usar (usam) antes de “expressões”.

[KFS9] Comentário: Feche o período com um ponto final. Inicie outro, talvez, assim: “Essas expressões ...”

[KFS10] Comentário: Todos? Será?

[KFS11] Comentário: De quem? Dos fiéis?

[KFS12] Comentário: Use algarismo romano ou escreva por extenso (Primeira)

[KFS13] Comentário: Para fortalecer a argumentação, você poderia acrescentar capítulos e versos, não? É possível?

cabelo arredondado, deitar com uma mulher mestuada, entre outras... mas por que esse negligenciamento? “Proibem-se certas palavras, para que possa produzir certos sentidos” assim como afirma a professora Eni Orland.

Na ótica Cristã/ Católica, a questão da homossexualidade se complexifica, pois no Concílio Vaticano II, ficou decidido no documento Gaudim et Spes, que a consciência é a Voz de Deus e se caso a consciência não concorda com o magistério – que afirma que os atos homossexuais correspondem ao pecado e a tendência não – o fiel deve seguir a consciência. Dessa forma, o puritanismo acaba sendo dilacerado pela consciência. Afastado dos argumentos bíblicos, devemos compreender que a diferença é elemento constituinte do ser humano e que a forma que eu olho e interpreto o “Outro”, depende do ponto de vista que eu adoto. Cabe-me uma outra pergunta com o intuito de responder a primeira: que tipo de Sociedade eu quero? Quero Paz, Segurança, educação e menos corrupção? Essa sociedade que eu almejo pode ser construída por pessoas homossexuais unidas pela lei? A tarefa principal disso e dessas questões é fazer o Homem pensar, pois esse exercício, deve-se tomar hábitos para que o indivíduo não se torne uma marionete de terceiros e reproduza o que os outros pensam e querem o indivíduo faça.

[KFS14] Comentário: pontue

[KFS15] Comentário: itálico

[KFS16] Comentário: Feche as aspas

[KFS17] Comentário: Sugiro separar o parágrafo

[KFS18] Comentário: Qual indivíduo? O fiel, o cidadão que não deixam de ser sujeitos ou assujeitados em sociedade? Como eles devem se posicionar, pensando e ... fazendo o que?

[KFS19] Comentário: Use uma conjunção (que)

O seu texto está bem fundamentado, o posicionamento está claro, muito bom!

Os realces em amarelo indicam inadequações (colocação pronominal, emprego da vírgula/pontuação, ortografia, concordância).

Para fortalecer ainda mais a sua argumentação, atente-se para as orientações e reescreva o seu texto.

Bom Trabalho!

Prof. Kleber

## 2ª versão

Nome: [REDACTED]

Disciplina: Escrita e Ensino Série: 4º Letras

Dourados, 15/05/2013 Profº: Adair Vieira Gonçalves

Reescrita: 30/07/2013

## Um olhar para a Homossexualidade

Religião e homossexualidade, duas palavras que em torno de si circulam-se e multiplicam-se muitos discursos: Aprovação/Reprovação; Natural/Antinatural; Salvação/ Condenação... Discursos esses, que norteiam esse artigo, pois permeiam a vida do sujeito, que por sua vez, haverá de definir quando solicitado, um posicionamento que pode não corresponder com as expectativas da religião/ bíblia. Em meio a tais questões cabe a nós uma questão: o que a união civil de duas pessoas de orientação sexual homossexual pode interferir na vida do indivíduo ou sociedade? Tendo em vista, que essa resposta é subjetiva, tentarei não respondê-la, mas ampliar as possibilidades de resposta.

Respondendo essa questão de modo objetivo, poderia fazer uso dos posicionamentos de Foucault que nos faz pensar sobre o interesse da sociedade sobre a sexualidade humana, ou quem sabe usaria os pontos de vista de Marx sobre a relação: homem-religião. Talvez as teorias de Max Webber, sobre a justificação pela fé responderia, em primeira instância, essa indagação, mas não farei isso. Partirei do argumento filosófico/ religioso, discorrendo sobre a homossexualidade, tendo como a referência a Bíblia e a Religião.

A Palavra Bíblia é definida pelo dicionário Aurélio como: “conjunto de livros sagrados do Antigo e novo testamento”, daí percebe-se que a Bíblia não é um único livro e sim um conjunto de livros, entretanto, no discurso religioso, ao tecerem definições sobre a homossexualidade usam expressões tais como: “A Bíblia condena”, “A Bíblia denuncia”. Essas expressões são frequentemente usadas com o intuito de persuadir alguns fiéis – que por possuem uma visão de mundo restrita – de que a homossexualidade é abominável. Porém tais expressões devem soar aos ouvidos de pessoas informadas sobre a condição homossexual do ponto de vista genético, psicológico e social como algo capcioso, haja vista que a Bíblia é um conjunto de livros e que foram escritos por diferentes sociedades, ao longo de anos, conforme assegura o Catecismo.

**[A1] Comentário:** Que por possuem ou (que possuem)?

Tomando mais especificamente a Bíblia como fundamento, um dos discursos mais recorrentes para justificar a condenação da prática homossexual – como se o sentir-se atraído por uma pessoa do mesmo sexo não configurasse uma prática – são os livros de: Levítico capítulo 18 verso 22, I Carta aos Coríntios capítulo 6. No Livro de levítico, encontramos práticas que denotam “abominação” e que são “esquecidas” pelo discurso religioso, são essas práticas: cortar o cabelo arredondado, deitar com uma mulher menstruada, entre outras... mas por que esse negligenciamento? Proibem-se certas palavras, para que se possa proibir certos sentidos.

**[A2] Comentário:** Ok, agora ficou mais consistente.

Na ótica Cristã/ Católica, a questão da homossexualidade torna-se complexa, pois no Concílio Vaticano II, ficou decidido, no documento *Gaudium et Spes*, que a consciência é a Voz de Deus e se caso a consciência não concorda com o magistério da igreja – que afirma que os atos homossexuais correspondem ao pecado e a tendência não – o fiel deve seguir a consciência. Dessa forma, o puritanismo acaba sendo dilacerado pela consciência.

**[A3] Comentário:** Deixe mais claro o seu entendimento disso.

Afastando-se dos argumentos bíblicos e do posicionamento do Vaticano que em 2003 lançou uma: “(...) campanha mundial contra a legalização da união civil homossexual e pediu aos políticos católicos de todo o mundo que se pronunciem de forma “clara e incisiva” contra as leis que favorecem casamentos gays.” Devemos ter em mente que a diferença é elemento constituinte do ser humano e que a forma que eu olho e interpreto o “Outro”, depende do ponto de vista que eu adoto. Cabe-me uma outra pergunta com o intuito de responder a primeira: que tipo de sociedade eu quero? Quero paz, segurança, educação e menos corrupção? Essa sociedade que eu almejo pode ser construída por pessoas homossexuais unidas pela lei? A tarefa principal dessas discussões deve ser fazer o homem pensar. O homem como sujeito autônomo, autor de sua própria história e responsável pelas crenças que adere.

O seu texto está bem desenvolvido!

Os realces em amarelo indicam inadequações (pontuação, emprego de maiúsculas, acentuação).

Atente-se aos ajustes finais e reencaminhe o seu texto.

Bom Trabalho!



Tomando mais especificamente a Bíblia como fundamento, um dos discursos mais recorrentes para justificar a condenação da prática homossexual – como se o sentir-se atraído por uma pessoa do mesmo sexo não configurasse uma prática – são os livros de: Levítico capítulo 18 verso 22, I Carta aos Coríntios capítulo 6. No Livro de levítico, encontramos práticas que denotam “abominação” e que são “esquecidas” pelo discurso religioso, são essas práticas: cortar o cabelo arredondado, deitar com uma mulher menstruada, entre outras... mas por que esse negligenciamento? Proíbem-se certas palavras, para que se possa proibir certos sentidos.

Na ótica cristã/ católica, a questão da homossexualidade torna-se complexa, pois no Concílio Vaticano II, ficou decidido, no documento *Gaudium et Spes*, que a consciência é a Voz de Deus e se caso a consciência não concorda com o magistério da igreja – que afirma que os atos homossexuais correspondem ao pecado e a tendência não – o fiel deve seguir a consciência. Dessa forma, o conservadorismo proposto pela igreja acaba sendo extirpado pela consciência.

Afastando-se dos argumentos bíblicos e do posicionamento do Vaticano que em 2003 lançou uma: “(...) campanha mundial contra a legalização da união civil homossexual e pediu aos políticos católicos de todo o mundo que se pronunciem de forma "clara e incisiva" contra as leis que favorecem casamentos gays.” Devemos ter em mente que a diferença é elemento constituinte do ser humano e que a forma que eu olho e interpreto o “Outro”, depende do ponto de vista que eu adoto. Cabe-me uma outra pergunta com o intuito de responder a primeira: que tipo de sociedade eu quero? Quero paz, segurança, educação e menos corrupção? Essa sociedade que eu almejo pode ser construída por pessoas homossexuais unidas pela lei? A tarefa principal dessas discussões deve ser fazer o homem pensar. O homem como sujeito autônomo, autor de sua própria história e responsável pelas crenças que adere.

## APÊNDICE 4 – AS TRÊS VERSÕES DO TEXTO DO(A) ACADÊMICO(A) SUJEITO “J”

1ª versão

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE.

Acadêmica: [REDACTED]. Curso: Letras. Ano: 7º semestre/2013.

Prof. Adair Vieira. Disciplina: Escrita e Ensino.

### Homossexualidade

Mesmo nos dias de hoje, em que a sociedade se encontra tão avançada, com famílias abertas a diferentes discussões, a homossexualidade continua a ser tabu nos lares brasileiros, principalmente por esse assunto bater de frente com questões como de religiosidade, o qual, muitas famílias usam como argumento para não aceitar o homossexualismo.

As diferentes religiões cristãs são regidas por doutrinas e princípios morais, que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e é por meio desses e escritos, que cardeais e bispos do mundo todo, utilizam para atacar práticas homoafetivas. O que para alguns não passa de instrumento de desavenças, para outros, significa a base para se encontrar equilíbrio na vida, sendo a crença em sua religião essa base, em algumas religiões, não generalizando, assuntos como os da homossexualidade, que envolve a união de duas pessoas do mesmo sexo é tratada como um fenômeno imoral, a única união aceita é a heterossexual, homem e mulher.

O que se faz necessário é tentar compreender os dois lados da moeda, pois, assim como homossexuais defendem o direito do reconhecimento legal de suas uniões civis, a igreja vem para defender a instituição do matrimônio como sendo um ato único e exclusivo por ela realizada, e quando realizada, é por um sacerdote, que carrega consigo crenças e costumes. É direito de casais homoafetivos a oficialização da união civil, em muitos países eles são amparados pela lei, em outros, lutam para que isso se torne uma realidade, mas o que é importante ressaltar aqui é que merecem respeito como qualquer outro casal, pois como indivíduo pertencente a uma sociedade, tem deveres a serem cumpridos, e assim sendo, tem de desfrutar de seus direitos também.

Ponto o fato, de que, tanto a igreja não tem o direito de interferir nas decisões civis relacionadas às questões homossexuais, já que tais decisões passaram do âmbito de

[KFS1] Comentário: Reveja o conectivo

[KFS2] Comentário: Sugestão: Elimine o conectivo (e), pontue (ponto), inicie outro período.

[KFS3] Comentário: Como assim? Confuso.

[KFS4] Comentário: No nosso país já temos algumas religiões que são favoráveis à relação homoafetiva.? ? Traga isso e fortaleça o seu argumento no texto.

[KFS5] Comentário: Crenças e costumes com base em que? Deixe claro.

[KFS6] Comentário: Coloque um conectivo

serem julgadas pura e simplesmente como atos imorais, quanto casais homossexuais de exigir que se possam casar na igreja, pois tal ato é inaceitável para doutrina cristã.

Hoje se formos pensar na questão do homossexualismo, este não precisa da aprovação da igreja para ser aceito, quando está conquistando seu espaço e direitos na legislação, o que obviamente não garante a aceitação social, pois evidenciamos diariamente as agressões e práticas preconceituosas sofridas por homossexuais quando decidem partilhar de um momento afetivo com seu parceiro(a) em público.

[REDACTED]

O seu texto ficou bom, mas é preciso rever alguns aspectos de coesão e coerência.

Os realces em amarelo indicam inadequações (pontuação, ortografia, concordância, acentuação).

Veja que para fortalecer a sua argumentação, você deverá se atentar para as orientações e provocações que fiz. Observe isso e reescreva o seu texto.

Bom Trabalho!

Prof. Kleber

**[KFS7] Comentário:** Bom posicionamento!

**[KFS8] Comentário:** Quando ou porquanto?

**[KFS9] Comentário:** Há solução para amenizar essas práticas agressivas? É possível ser indiferente em relação ao preconceito e tocar em frente? Só os homossexuais são/foram vítimas da não aceitação? Como resolver isso? Desenvolva a sua conclusão.

**[KFS10] Comentário:** Junte, exclua o espaço.

2ª versão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE.**

Acadêmica: [REDACTED] a. Curso: Letras. Ano: 7º semestre/2013.

Prof. Adair Vieira. Disciplina: Escrita e Ensino.

### Homossexualidade

**[KFS1] Comentário:** Poderia usar um título mais específico /delimitado?

Mesmo nos dias de hoje, com uma sociedade tão avançada, e com muitas famílias abertas a diferentes discussões, a homossexualidade continua a ser tabu nos lares brasileiros, principalmente por esse ser um assunto que envolve questões, políticas, sociais e religiosas.

Muitas famílias utilizam como argumento a própria religião para não aceitar o homossexualismo, a maioria das religiões, com algumas exceções, se posicionam totalmente contrárias a tais práticas. As diferentes religiões, cristãs, são regidas por doutrinas e princípios morais que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e por assim serem, bispos do mundo todo condenam por meio desses escritos às práticas homossexuais. Esses escritos bíblicos significam para as pessoas que os seguem, a base para se encontrar equilíbrio na vida, o que para outros, seguir os preceitos bíblicos é o mesmo que utilizar-se da bíblia como instrumento de desavenças,

Algumas religiões, como a Espírita, o Candomblé e a Umbanda, são favoráveis a homossexualidade, e trazem em seus discursos o fato de serem religiões que não interferem na vida sexual de seus adeptos. Já religião cristã, como a Católica e Evangélica, assuntos como os da homossexualidade, que envolve a união de duas pessoas do mesmo sexo é tratada como um fenômeno imoral, sendo a única união aceita a heterossexual.

**[U2] Comentário:** Use uma preposição (organizador textual)

**[U3] Comentário:** redundante

O que se faz necessário é tentar compreender os dois lados da moeda, pois, assim como homossexuais defendem o direito do reconhecimento legal de suas uniões civis, a igreja vem para defender a instituição do matrimônio como sendo um ato único e exclusivo por ela realizado, e quando realizado, é por um sacerdote que carrega consigo crenças e costumes, sendo a união do homem à mulher uma das crenças fundamentais para realizar o casamento cristão.

Muitos desses sacerdotes, para oficializar uniões, estudam diversos temas da vida cotidiana, como moral, costumes, política, ciência (...) e nesses estudos são orientados a determinada prática. Estudam na bíblia, passagens que se posicionam claramente contrárias a união de duas pessoas do mesmo sexo. Sendo assim a única união que é aceita pela religião cristã para a oficialização do casamento religioso cristão, é a heterossexual. O casamento, fazendo parte desses temas, é muito debatido nas religiões, visto que a união a dois, é algo sagrado para religiões cristãs, e hoje cobrado por casais homoafetivos

[U4] Comentário: Se o sentido for adição, não use a vírgula antes do (e)

É direito de casais homoafetivo a oficialização da união civil, por isso, em muitos países eles são amparados pela lei, em outros, lutam para que isso se torne uma realidade, mas o que é importante ressaltar aqui é que merecem respeito como qualquer outro casal, pois como indivíduo pertencente a uma sociedade, tem deveres a serem cumpridos, e assim sendo, tem de desfrutar de seus direitos como qualquer outro indivíduo heterossexual.

Ponto o fato, de que, tanto a igreja não tem o direito de interferir nas decisões civis relacionadas às questões homossexuais, já que tais decisões passaram do âmbito de serem julgadas pura e simplesmente como atos imorais, quanto casais homossexuais de exigir que se possam casar na igreja, pois tal ato é inaceitável para doutrina cristã.

Hoje se formos pensar na questão do homossexualismo, este não precisa da aprovação da igreja para ser aceito, porquanto está conquistando seu espaço e direitos na legislação, o que obviamente não garante a aceitação social, pois evidenciamos diariamente as agressões e práticas preconceituosas sofridas por homossexuais quando decidem partilhar de um momento afetivo com seu parceiro(a) em público.

[KFS5] Comentário: pontue

O Estado deixando de tomar medidas para sanar esse problema, evidencia a posição que a sociedade tem em relação ao homossexualismo, ou seja, o preconceito enraigado, e a aceitação fajuta. Essa falsa aceitação não é algo novo, pelo contrário, é velho demais, vem desde a abolição da escravatura, o preconceito a negros ainda existe, e hoje é realizado não escrachadamente como antes, mas despercebido, em cotas para ingressar em universidades públicas, por exemplo.

[KFS6] Comentário: enraigado ou arraigado?

Em meio a essa hipocrisia pode-se pontuar como sendo positivo, o fato de as práticas agressivas que antes eram vistas como medidas de correção a um comportamento imoral, hoje são julgadas como inaceitáveis, podendo levar o sujeito que a realiza-las a responder como um ato criminoso perante a lei.

Olá \_\_\_\_\_,

Os realces indicam inadequações (pontuação, uso da crase, colocação pronominal, acentuação, concordância/ortografia, redundância).

Reescreva o seu texto com atenção às observações.

Bom trabalho!

3ª versão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE.**

**Acadêmica:** [REDACTED]. **Curso:** Letras. **Ano:** 7º semestre/2013.

**Prof. Adair Vieira. Disciplina:** Escrita e Ensino.

### **Homossexualidade: Uma Questão a ser Discutida**

Mesmo nos dias de hoje, com uma sociedade tão avançada com muitas famílias abertas a diferentes discussões, a homossexualidade continua a ser tabu nos lares brasileiros, principalmente por esse ser um assunto que envolve questões políticas, sociais e religiosas.

Muitas famílias utilizam o argumento da própria religião para não aceitar o homossexualismo. Com exceções, como o Candomblé, a Espirita e Umbanda, a maior das religiões e se posicionam totalmente contrárias a tais práticas. As diferentes religiões, cristãs, são regidas por doutrinas e princípios morais que tomam escritos bíblicos para discernir o certo do errado em suas práticas cotidianas, e. Por assim serem, bispos do mundo todo condenam por meio desses escritos às práticas homossexuais. Esses escritos bíblicos significam para as pessoas que os seguem, a base para se encontrar equilíbrio na vida, o que para outros, seguir os preceitos bíblicos é o mesmo que utilizar da bíblia como instrumento de desavenças,

As religiões Espirita, Candomblé e a Umbanda são favoráveis à homossexualidade e trazem em seus discursos o fato de serem religiões que não interferem na vida sexual de seus adeptos. Já religiões cristãs, como a Católica e Evangélica, assuntos referentes à homossexualidade, são tratados como fenômenos imorais, sendo a única união aceita a heterossexual.

Ao meu ver , a não aceitação do casamento homossexual na igreja é um direito das religiões cristãs, pois essa é a crença dessa instituição e de quem a segue e tem que ser respeitada, assim como a opção sexual de cada um.

O que se faz necessário é tentar compreender *os dois lados da moeda*, pois, de um lado temos homossexuais que defendem o direito do reconhecimento legal de suas uniões civis, e de outro, a igreja que vem para defender a instituição do matrimônio sendo este um ato único e exclusivo por ela realizado, e. Quando realizado, é por um

sacerdote que carrega consigo crenças e costumes, sendo a união do homem à mulher uma das crenças fundamentais para realizar o casamento cristão.

Muitos desses sacerdotes, para oficializar uniões, estudam diversos temas da vida cotidiana, moral, costumes, política, ciência (...) e nesses estudos são orientados a não aceitarem determinada prática homossexual. Estudam na bíblia passagens que se posicionam claramente contrárias a união de duas pessoas do mesmo sexo. Sendo assim a única união que é aceita pela religião cristã para a oficialização do casamento religioso cristão é a heterossexual. O casamento, fazendo parte desses temas é muito debatido nas religiões, visto que a união a dois é algo sagrado para religiões cristãs e hoje é cobrado por casais homo afetivos.

É direito de casais homo afetivos a oficialização da união civil, por isso, em países como, Estados Unidos, Espanha, Bélgica, Canadá, Holanda, entre outros, casais homossexuais são amparados pela lei. Em outros, lutam para que esse direito se torne uma realidade.

Mas o que é importante ressaltar aqui é que merecem respeito como qualquer outro casal, pois como indivíduo pertencente a uma sociedade, tem deveres a serem cumpridos, e assim sendo, tem de desfrutar de seus direitos como qualquer outro indivíduo heterossexual.

Pontuo o fato, de que, tanto a igreja não tem o direito de interferir nas decisões civis relacionadas às questões homossexuais, já que tais decisões passaram do âmbito de serem julgadas pura e simplesmente como atos imorais, quanto casais homossexuais de exigir que se possam casar na igreja, pois tal ato é inaceitável para doutrina cristã.

Hoje se formos pensar na questão do homossexualismo, esta não precisa da aprovação da igreja para ser aceito, porquanto está conquistando seu espaço e direitos na legislação, o que obviamente não garante a aceitação social, pois evidenciamos diariamente as agressões e práticas preconceituosas sofridas por homossexuais quando decidem partilhar de um momento afetivo com seu parceiro (a) em público.

O Estado ao se abster de tomar medidas para sanar esse problema, evidencia a posição que a sociedade tem em relação ao homossexualismo, ou seja, o preconceito arraigado, e a aceitação fajuta. Essa falsa aceitação não é algo novo, pelo contrário, é velho demais, vem desde a abolição da escravatura. O preconceito a negros ainda existe, e hoje é realizado não escrachadamente como antes, mas despercebido, em cotas para ingressar em universidades públicas, por exemplo.

Em meio a essa hipocrisia pode-se pontuar como sendo positivo, o fato de as práticas agressivas que antes eram vistas como medidas de correção a um comportamento imoral, hoje são julgadas como inaceitáveis, podendo levar o sujeito que à realizá-las a responder como um ato criminoso perante a lei.

## APÊNDICE 5 – AS TRÊS VERSÕES DO TEXTO DO(A) ACADÊMICO(A) SUJEITO “J3”

### 1ª versão

Nome: ██████████

Disciplina: Escrita e Ensino Série: 4º Letras

Dourados, 15/05/2013 Profº: Adair Vieira Gonçalves

#### O homossexual e a sociedade

O termo homossexualismo está a cada dia mais presente em nosso cotidiano. Isso porque, a cada dia que passa, aumenta o número de pessoas que decidem declarar a sociedade a sua opção sexual por pessoas do mesmo sexo e lutarem por direitos igualitários a todos.

Isso na maioria das vezes, gera uma grande polêmica quando discutido pois, para muitas pessoas há um certo receio perante essa condição. Historicamente falando acredita-se que este preconceito tem origem na idade média, onde com a expansão do monoteísmo cristão, religiosos pregavam tal condição como uma perversão, perseguindo os e matando.

Na atualidade, homossexuais lutam contra esse preconceito social, seja ele de cunho religioso ou meramente por intolerância.

É importante ressaltar que a intolerância homossexual é caracterizada como homofobia sendo considerado um crime.

Não podemos continuar cegos diante desta triste realidade, onde pessoas são excluídas de direitos sociais e com medo de expor sua identidade por conta da represália. Somos seres racionais dotados de livre arbítrio e ser homossexual de maneira alguma infringe o direito do outro. É preciso que nos estejamos conscientes que privar homossexuais de seus direitos civis não é uma atitude de progresso.

██████████

O seu texto está bom.

Os realces em amarelo indicam inadequações (crase, uso de pronome, acentuação, ortografia).

Observe que para ajudar você a fortalecer ainda mais a sua argumentação, fiz orientações/provocações.

Agora reescreva o seu texto se atentando a isso.

Bom Trabalho!

Prof. Kleber

**[KFS1] Comentário:** Evite o uso de clichê. Sugiro substituir a locução pelo verbo de ligação "...está aumentando..."

**[KFS2] Comentário:** pontue

**[KFS3] Comentário:** pontue

**[KFS4] Comentário:** pontue

**[KFS5] Comentário:** pontue

**[KFS6] Comentário:** em que, na qual

**[KFS7] Comentário:** Qual condição (o homossexualismo)? Deixe claro.

**[KFS8] Comentário:** Há alguma fonte que você possa colocar aqui?

**[KFS9] Comentário:** Clichê.

**[KFS10] Comentário:** Como tem sido essa luta, traga dados para realçar a informação.

**[KFS11] Comentário:** Traga o amparo legal ou a voz de um especialista.

**[KFS12] Comentário:** Por parte de quem? Há informes? O que fazer para mudar esse quadro?

**[KFS13] Comentário:** (de) que

**[KFS14] Comentário:** Quais são os direitos que estão sendo privados dos homossexuais? Qual seria uma atitude de progresso? Há algo sendo feito em relação a isso? O que você propõe para garantir a igualdade, ou os "direitos igualitários".

## 2ª versão

Nome: [REDACTED]  
 Disciplina: Escrita e Ensino Série: 4º Letras  
 Dourados, 03/07/2013 Profº: Adair Vieira Gonçalves

## O homossexual e a sociedade

O termo homossexualismo está a cada dia mais presente em nosso cotidiano. Isso porque número de pessoas que decidem declarar à sociedade sua opção sexual por pessoas do mesmo sexo vem crescendo demasiadamente e os mesmos querem lutar por direitos iguais para todos.

Isso, na maioria das vezes, gera uma grande polêmica quando discutido, pois para muitas pessoas, há certo receio perante a essa condição. Historicamente falando, acredita-se que este preconceito tem origem na idade média, com a crescente expansão do monoteísmo cristão, religiosos pregavam o homossexualismo como uma perversão, perseguindo os e matando. Fatos como o período de inquisição no (século XIII), já abordavam o tema como sodomismo, constituindo-se com um tipo de heresia cometido, em que seus praticantes eram queimados vivos em praça pública, alegando que essa era a única maneira de purificação.

Os homossexuais hoje lutam contra esse preconceito social, seja ele de cunho religioso ou meramente por intolerância. Grupos se organizam com manifestações onde o principal alvo, é mostrar a sociedade que o gay também deve ser tratado como membro social. A parada gay que teve início nos E.U.A na década de 90 e atualmente se propaga em vários países inclusive no Brasil mostra com clareza como isso é feito e vem trazendo muitos resultados.

É importante ressaltar que a intolerância homossexual é caracterizada como homofobia sendo considerado um crime. A Constituição Federal brasileira define como "objetivo fundamental da república" (art. 3º, IV) o de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação".

Não podemos continuar cegos diante desta triste realidade, em que pessoas são excluídas de direitos sociais e com medo de expor sua identidade por conta da represália. Somos seres racionais dotados de livre arbítrio e ser homossexual de maneira alguma infringe o direito do outro. É preciso que nós estejamos conscientes que privar homossexuais de seus direitos civis não é uma atitude de progresso.

[KFS1] Comentário: (o) número ...

[KFS2] Comentário: Qual a sua tese? O que pensa sobre isso? Pode antecipar a posição aqui?

[KFS3] Comentário: Sugiro um organizador (conectivo) aqui no lugar da vírgula

[KFS4] Comentário: Seus adeptos?

[KFS5] Comentário: O tema constituiu-se? Ou alguém o categoriza como...

Melhorou o argumento!

[KFS6] Comentário: Quem?

[KFS7] Comentário: pontue

[KFS8] Comentário: sugiro: um

[KFS9] Comentário: Sugiro um organizador textual aqui para relacionar/ligar os períodos

[KFS10] Comentário: pontue

[KFS11] Comentário: pontue

[KFS12] Comentário: Poderia mencionar um resultado?

[KFS13] Comentário: feche aspas

Bom argumento!

[KFS14] Comentário: Qual seria uma atitude de progresso? Há algo sendo feito em relação a isso? O que você propõe para garantir a igualdade, ou os "direitos iguais".

Olá [REDACTED]

O seu texto melhorou bem, principalmente, a argumentação.

Os realces em amarelo indicam inadequações (pontuação, ortografia, concordância, acentuação).

Reveja a coesão no segundo parágrafo, dentre outras observações feitas na correção.

Reescreva o seu texto e encaminhe-me para uma nova correção, por gentileza.

Mãos à obra!

Prof. Kleber

3ª versão

Nome: 

Disciplina: Escrita e Ensino

Série: 4º Letras

Dourados, 17/08/2013

Profº: Adair Vieira Gonçalves

### O homossexual e a sociedade

O homossexual está a cada dia mais presente em nosso cotidiano. Isso porque o número de pessoas que decidem declarar à sociedade a sua opção sexual por pessoas do mesmo sexo vem crescendo demasiadamente e os mesmos querem lutar por direitos iguais para todos. Em suma, numa sociedade conservadora, o diferente ainda é uma ameaça.

Isso, na maioria das vezes, gera grande polêmica quando discutido, pois, para muitas pessoas, há certo receio perante essa condição. Historicamente falando, acredita-se que este preconceito tem origem na idade média, devido a crescente expansão do monoteísmo cristão, os religiosos pregavam o homossexualismo como uma perversão, perseguindo homossexuais e matando-os. Fatos como o período de inquisição no (século XIII), já abordavam o tema como sodomismo, tratando o ato sexual de pessoas do mesmo sexo, como um tipo de heresia, em que seus praticantes eram queimados vivos em praça pública. Os repressores alegavam que essa era a única maneira de purificação.

Os homossexuais hoje lutam contra um preconceito social, seja ele de cunho religioso ou meramente por intolerância. Para este fim, diversos grupos se organizam em manifestações em que o principal alvo, é mostrar a sociedade que o gay também deve ser tratado como membro social. A “Parada Gay” que teve início nos E.U.A na década de 90 e atualmente se propaga em vários países, inclusive no Brasil, mostra com clareza como isso é desenvolvido, trazendo resultados significativos. A legalização do casamento homoafetivo já é motivo de comemoração no exterior e em vários estados brasileiros.

É importante ressaltar que a intolerância homossexual é caracterizada como um crime. A Constituição Federal brasileira define como “objetivo fundamental da república” (art. 3º, IV) o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas”.

Não podemos continuar cegos diante desta triste realidade, em que pessoas são excluídas de direitos sociais e vivem com medo de expor sua identidade por conta da

represália. Somos seres racionais dotados de livre arbítrio e ser homossexual, de maneira alguma infringe o direito do outro. Não se pode permitir que a uniformidade da ordem racional conservadora afete os homossexuais de modo que os mesmos não consigam viver em harmonia social. A inclusão do diferente já deve ser realidade como uma atitude progressista.

## APÊNDICE 6 – AS TRÊS VERSÕES DO TEXTO DO(A) ACADÊMICO(A) SUJEITO “L”

## 1ª versão

Nome: [REDACTED]  
 Disciplina: Escrita e Ensino Série: 4º Letras  
 Dourados, 15/05/2013 Profº: Adair Vieira Gonçalves

## União civil homoafetiva, e agora?

Uma grande discussão tem permeado a questão da união civil entre pessoas do mesmo sexo, os homossexuais. Assunto polêmico e bastante conflituoso, a Igreja Católica Apostólica Romana tem sido alvo principal de críticas que tentam abalar os seus princípios, que nesse caso, alicerçam a constituição matrimonial predestinada por Deus. Nesta arena, estão de um lado aqueles que defendem a permanência dos valores religiosos que fundamentam com coerência a união conjugal entre o homem e a mulher e, de outro lado, estão aqueles que defendem uma liberdade radical que acaba desconfigurando o sentido da promoção à procriação.

Em diversas situações, a igreja é vista como julgadora, mas ela não é! Os julgadores são aqueles que não a conhecem e falam daquilo que no fundo não sabem. Sendo assim, essas pessoas se esquecem de que a missão da igreja é de alertar o povo das coisas que não coincidem com os ensinamentos de Deus. Isto é, todos nós temos o livre arbítrio, mas cabe à igreja o direito de apresentar às pessoas a liberdade em Cristo, um outro modo de viver e compreender o mundo. Sendo assim, é de extrema importância a intervenção dela, pois quando o assunto é casamento, isso logo implica na construção da família, a partir do homem e da mulher e na procriação.

Em contradição a isso, existem aqueles que são a favor dessa união homoafetiva. Eles alegam à defesa de uma transformação no conceito de família, como prega o ativista homossexual e escritor Michael Signorile. Essas pessoas lutam pela eliminação desses conceitos em que consideram atrasados como: monogamia, fidelidade, compromisso, fecundidade, paternidade e maternidade. Na verdade eles querem é banir o matrimônio monólogo e por toda a vida. E aí pergunto: por que eles querem que a igreja aprove essa união, sendo que eles não acreditam em uma união matrimonial ligado ao compromisso mútuo, no amor, no “até que a morte os separe”?

Em defesa à promoção do casamento entre o homem e a mulher, os argumentos que a igreja se pauta estão alicerçados na ideia de que ambos são criados à imagem e à semelhança de Deus, a se tornarem uma só carne como está em Gênesis 2,24. Eles são responsáveis pela geração humana, função dada por Deus. Outro fator que dá sentido a esse conjuge está pelo

[KFS1] Comentário: Segundo os preceitos bíblicos...isso? deixe claro.

[KFS2] Comentário: Boa Argumentação!

[KFS3] Comentário: Qual?

fato de também atender a fecundidade. Essa, por sua vez, é vista como um dom, naturalmente fecundo, porque os filhos advêm “de dentro” dessa união fecunda do casal. Isto é, para a igreja, o matrimônio está a favor da vida. Já o casamento homossexual, como afirma o documento da igreja, o Catecismo, lesiona o direito da criança de nascer de um pai e de uma mãe conhecidos dela e ligados entre si pelo matrimônio. Outro aspecto opositor frente a união homoafetiva está na questão da igreja considerar esse tipo de união uma forma que desordena a lei natural e sobre isso, o Catecismo ainda diz que: “Fecham o ato sexual ao dom da vida. Não procedem de uma complementaridade afetiva e sexual verdadeira. Em caso algum podem ser aprovados” (parágrafo 2357, p. 531).

Ao contrário de muitos que julgam e criticam os princípios da igreja católica por não conhecerem e, com isso falam daquilo e Daquele que não conhecem, acredito que, o que a igreja condena é o pecado e não os filhos de Deus. Ela não aceita os sinais de discriminação, de injustiças. Ela desaprova a conduta incoerente que muitos tomam que vão em desobediência no que a palavra de Deus prega. Enfim, a igreja apenas luta pela permanência de um modelo de matrimônio que tem provado na sociedade sua eficiência ao longo do tempo para aqueles que acreditam.



O seu texto ficou muito bom, mas é preciso inserir ou salientar mais a sua voz principalmente na parte conclusiva.

Os realces em amarelo indicam inadequações (acentuação, ortografia, regência verbal, acentuação, emprego de vírgula/pontuação).

Realmente a sua argumentação está boa.

Observe as orientações e reescreva o seu texto.

Bom Trabalho!

Prof. Kleber

[KFS4] Comentário: pontue

[KFS5] Comentário: pontue

[KFS6] Comentário: pontue

[KFS7] Comentário: Sugiro: novo parágrafo a partir daqui.

[KFS8] Comentário: Exclua a vírgula após o termo igreja. Coloque (O Catecismo) entre aspas.

[KFS9] Comentário: pontue

[KFS10] Comentário: pontue

[KFS11] Comentário: É você?

Como se posiciona ante a união homoafetiva?

Como propõe uma convivência pacífica entre os militantes homossexuais e os fiéis? É possível?

## 2ª versão

Nome: [REDACTED]

Disciplina: Escrita e Ensino

Série: 4º Letras

Dourados, 15/05/2013

Profº: Adair Vieira Gonçalves

## União civil homoafetiva, e agora?

Uma grande discussão tem permeado a questão da união civil entre pessoas do mesmo sexo. Assunto polêmico e bastante conflituoso, esse assunto acerca da homoafetividade, tem atacado a Igreja Católica colocando-a como alvo principal de críticas que tentam abalar os seus princípios, que nesse caso, alicerçam a constituição matrimonial predestinada por Deus. Nesta arena, estão de um lado aqueles que defendem a permanência dos valores religiosos que fundamentam com coerência a união conjugal entre o homem e a mulher e, de outro lado, estão aqueles que defendem uma liberdade radical que acaba desconfigurando o sentido da promoção à procriação. Apesar das mudanças que todos nós sofremos ao longo dos tempos e isso inclui a sociedade e a igreja, por exemplo, há valores que não necessitam de transformações para acompanhar a tal modernidade. Quando falo isso, refiro-me aos valores e direitos que preservam a existência do ser humano: o sentido da vida, do existir, isto é, como chegamos ao mundo!

Em diversas situações, a igreja é vista como julgadora, mas ela não é! Os julgadores são aqueles que não a conhecem e falam daquilo que no fundo não sabem. Sendo assim, essas pessoas se esquecem de que a missão da igreja é de alertar o povo das coisas que não coincidem com os ensinamentos de Deus. Isto é, todos nós temos o livre arbítrio, mas cabe à igreja o direito de apresentar às pessoas a liberdade em Cristo, um outro modo de viver e compreender o mundo. Sendo assim, é de extrema importância a intervenção dela, pois quando o assunto é matrimônio, a orientação dada aos fiéis segundo os princípios de Deus é para a constituição familiar, a partir do amor mútuo entre o homem e da mulher para a procriação.

Em contradição a isso, existem aqueles que são a favor dessa união homoafetiva. Eles alegam a defesa de uma transformação no conceito de família, como prega o ativista homossexual e escritor Michael Signorile. Os defensores da homossexualidade lutam pela eliminação destes valores em que consideram atrasados como: monogamia, fidelidade, compromisso, fecundidade, paternidade e maternidade. Na verdade, eles querem é banir o matrimônio entre um homem e uma mulher “por toda a vida”. E aí pergunto: por que eles

[KFS1] Comentário: Ok, um posicionamento prévio.

[KFS2] Comentário: Sugiro: da

[KFS3] Comentário: pontue

querem que a igreja aprove essa união, sendo que eles não acreditam em uma união matrimonial ligado ao compromisso mútuo, no amor, no “até que a morte os separe”?

Em defesa à promoção do casamento entre o homem e a mulher, os argumentos que a igreja se pauta estão alicerçados na ideia de que ambos são criados à imagem e à semelhança de Deus, a se tornarem uma só carne como está em Gênesis 2,24. Eles são responsáveis pela geração humana, função dada por Deus. Outro fator que dá sentido ao casamento segundo as leis de Deus a esse cônjuge está pelo fato de também atender a fecundidade. Essa fertilidade por sua vez, é vista como um dom naturalmente fecundo porque os filhos advêm “de dentro” dessa união fecunda do casal. Isto é, para a igreja o matrimônio está a favor da vida gerada pela fecundidade entre um homem e uma mulher.

Já o casamento homossexual, como afirma o documento da igreja “o Catecismo”, fere o direito da criança de nascer de um pai e de uma mãe conhecidos dela e ligados entre si pelo matrimônio. Outro aspecto opositor frente a união homoafetiva está na questão da igreja considerar esse tipo de união uma forma que desordena a lei natural (por exemplo a procriação advinda da fecundidade entre um homem e uma mulher) e sobre isso o Catecismo ainda diz que: “Fecham o ato sexual ao dom da vida. Não procedem de uma complementaridade afetiva e sexual verdadeira. Em caso algum podem ser aprovados” (parágrafo 2357, p. 531).

Ao contrário de muitos que julgam e criticam os princípios da igreja católica por não conhecerem e com isso falam daquilo e Daquela que não conhecem, acredito que, o que a igreja condena é o pecado e não os filhos de Deus. Ela não aceita os sinais de discriminação, de injustiças. Ela desaprova a conduta incoerente que muitos tomam que vão em desobediência no que a palavra de Deus prega. Enfim, a igreja apenas luta pela permanência de um modelo de matrimônio que tem provado na sociedade sua eficiência ao longo do tempo para aqueles que acreditam.

Acredito que não há acordo entre a igreja e os militantes homossexuais, mas se faz possível a promoção de um diálogo permeado pela paz, respeito e por uma convivência harmoniosa, pois apesar de não concordarmos com esse tipo de condição de vida, precisamos amar o próximo, sem julgamentos, uma vez que Jesus afirmou: “Não é o que entra pela boca que causa o mal e sim o que sai da boca” (Mt 15:11), pois ‘todos’ nós somos filhos de Deus e temos o direito de recomeçar. Não quero aqui propor radicalidade e nem condenação diante daqueles que são diferentes, que pensam assim (na aprovação da homossexualidade), mas sim ao pecado que desfigura a dignidade do ser humano e à conformidade diante dessa condição de vida incoerente com o que Deus, a Igreja pede.

Olá [REDACTED]

O seu texto tem um posicionamento claro e bem fundamentado.

Os realces em amarelo indicam inadequações (ortografia, crase).

Agora, reescreva-o e encaminhe-me novamente, por gentileza.

Bom Trabalho!

Prof. Kleber

[KFS4] Comentário: Padronizar maiúscula ou minúscula. Ok? Se a referência é a instituição prevalece a maiúscula. OK?

[KFS5] Comentário: Qual?

[KFS6] Comentário: pontue

[KFS7] Comentário: sugiro eliminar

[KFS8] Comentário: dê espaço

[KFS9] Comentário: se não for dentro da citação aspas “dupla”

## 3ª versão

Nome: [REDACTED]

Disciplina: Escrita e Ensino      Série: 4º Letras

Dourados, 15/05/2013      Profº: Adair Vieira Gonçalves

## União civil homoafetiva, e agora?

Uma grande discussão tem permeado a questão da união civil entre pessoas do mesmo sexo. Assunto polêmico e bastante conflituoso, esse assunto acerca da homoafetividade, tem atacado a Igreja Católica colocando-a como alvo principal de críticas que tentam abalar os seus princípios, que nesse caso, alicerçam a constituição matrimonial predestinada por Deus. Nesta arena, estão de um lado aqueles que defendem a permanência dos valores religiosos que fundamentam com coerência a união conjugal entre o homem e a mulher e, de outro lado, estão aqueles que defendem uma liberdade radical que acaba desconfigurando o sentido da promoção à procriação. Apesar das mudanças que todos nós sofremos ao longo dos tempos e isso inclui a sociedade e a Igreja, por exemplo, há valores que não necessitam de transformações para acompanhar a tal modernidade. Quando falo isso, refiro-me aos valores e direitos que preservam a existência do ser humano: o sentido da vida, do existir, isto é, como chegamos ao mundo!

Em diversas situações, a Igreja é vista como julgadora, mas ela não é! Os julgadores são aqueles que não a conhecem e falam daquilo que no fundo não sabem. Sendo assim, essas pessoas se esquecem de que a missão da Igreja é de alertar o povo das coisas que não coincidem com os ensinamentos de Deus. Isto é, todos nós temos o livre arbitrio, mas cabe à Igreja o direito de apresentar às pessoas a liberdade em Cristo, um outro modo de viver e compreender o mundo. Sendo assim, é de extrema importância a intervenção dela, pois quando o assunto é matrimônio, a orientação dada aos fiéis segundo os princípios de Deus é para a constituição familiar, a partir do amor mútuo entre o homem e da mulher para a procriação.

Em contradição a isso, existem aqueles que são a favor da união homoafetiva. Eles alegam a defesa de uma transformação no conceito de família, como prega o ativista homossexual e escritor Michael Signorile. Os defensores da homossexualidade lutam pela eliminação destes valores em que consideram atrasados como: monogamia, fidelidade, compromisso, fecundidade, paternidade e maternidade. Na verdade, eles querem é banir o matrimônio entre um homem e uma mulher “por toda a vida”. E aí pergunto: por que eles

querem que a Igreja aprove essa união, sendo que eles não acreditam em uma união matrimonial ligado ao compromisso mútuo, no amor, no “até que a morte os separe”?

Em defesa à promoção do casamento entre o homem e a mulher, os argumentos que a Igreja se pauta estão alicerçados na ideia de que ambos são criados à imagem e à semelhança de Deus, a se tornarem uma só carne como está em Gênesis 2,24. Eles são responsáveis pela geração humana, função dada por Deus. Outro fator que dá sentido ao casamento segundo as leis de Deus está pelo fato de também atender a fecundidade. Essa fertilidade por sua vez, é vista como um dom naturalmente fecundo porque os filhos advêm “de dentro” dessa união fecunda do casal. Isto é, para a Igreja o matrimônio está a favor da vida gerada pela fecundidade entre um homem e uma mulher.

Já o casamento homossexual, como afirma o documento da igreja “o Catecismo”, fere o direito da criança de nascer de um pai e de uma mãe conhecidos dela e ligados entre si pelo matrimônio. Outro aspecto opositor frente à união homoafetiva está na questão da igreja considerar esse tipo de união uma forma que desordena a lei natural (por exemplo, a procriação advinda da fecundidade entre um homem e uma mulher) e sobre isso o Catecismo ainda diz que: “Fecham o ato sexual ao dom da vida. Não procedem de uma complementaridade afetiva e sexual verdadeira. Em caso algum podem ser aprovados” (parágrafo 2357, p. 531).

Ao contrário de muitos que julgam e criticam os princípios da Igreja Católica por não conhecerem e com isso falam daquilo e Daquele que não conhecem, acredito que, o que a Igreja condena é o pecado e não os filhos de Deus. Ela não aceita os sinais de discriminação, de injustiças. Ela desaprova a conduta incoerente que muitos tomam em desobediência no que a palavra de Deus prega. Enfim, a igreja apenas luta pela permanência de um modelo de matrimônio que tem provado na sociedade sua eficiência ao longo do tempo para aqueles que acreditam.

Acredito que não há acordo entre a igreja e os militantes homossexuais, mas se faz possível a promoção de um diálogo permeado pela paz, respeito e por uma convivência harmoniosa, pois apesar de não concordarmos com esse tipo de condição de vida, precisamos amar o próximo, sem julgamentos, uma vez que Jesus afirmou: “Não é o que entra pela boca que causa o mal e sim o que sai da boca” (Mt 15:11), pois “todos” nós somos filhos de Deus e temos o direito de recomeçar. Não quero aqui propor tanta radicalidade e nem condenação diante daqueles que são diferentes, que pensam assim (na aprovação da homossexualidade), mas sim ao pecado que desfigura a dignidade do ser humano e à conformidade diante dessa condição de vida incoerente com o que Deus, a Igreja pede. Mediante esse assunto, espero

que a tradição do casamento cristão não saia de moda, pois por meio dele a geração da vida e o sentido dessa, alcançam um significado concreto para a sua existência, nessa sociedade moderna. Respeito àqueles que preferem não opinar nem pelo sim e nem pelo não, mas assuntos como esse e a questão do aborto, por exemplo, não dá para ficar “em cima do muro”, o que é sim é sim e o que é não é não. Somos humanos e acima de nós está Deus. Sempre!

Olá [REDACTED]

O seu texto tem um posicionamento claro e bem fundamentado.

Os realces em amarelo indicam inadequações (ortografia, crase).

Agora, reescreva-o e encaminhe-me novamente, por gentileza.

Bom Trabalho!

Prof. Kleber

Oi Kleber!

Segue mais uma reescrita, a terceira versão.

Sobre as suas observações tenho uma dúvida: quando você chama atenção com o termo “pontue”, isso se refere a pontuação como vírgulas?

Valeuu!

Aguardo retorno.

## APÊNDICE 7 – AS TRÊS VERSÕES DO TEXTO DO(A) ACADÊMICO(A) SUJEITO “V”

## 1ª versão

Nome: [REDACTED]	Nº:
Disciplina: Escrita e ensino	Série: 4º Letras
Dourados 23 / 05 / 13	Prof.(ª): Adair Vieira Gonçalves
	Nota:

## A sociedade e o homossexualismo nos dias atuais

Atualmente, muito discute se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais.

É fato, que sempre houve relacionamento entre pessoas do mesmo, prova disso é que no tempo das Cidades – Estados de Atenas, os filósofos mantinham relações homoafetivas com seus aprendizes. Também é verdade, que existem muitos argumentos que são contra tais relações e que são baseadas na Divindade Criadora, na ideia de que essas são contra a natureza, nos modelos familiares socialmente estabelecidos e no perigo para a preservação da espécie, esses argumentos são discutidos por James Rachels.

Acredito que a lei deveria abranger todo o cidadão, independente de qualquer característica ou orientação, os direitos do casamento mediante a lei deve valer para todos os cidadãos, como acontece na Holanda, Bélgica, Canadá e no estado de Massachusetts, nesses lugares as palavras homossexual e heterossexual não são citados na lei, e é impossível saber quantos gays, negros, judeus ou canhotos se casaram no país, isso segundo a reportagem SuperAbril de Julho de 2004 escrito por Sérgio Gwerman.

No Brasil, o casamento civil igualitário foi aprovado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que foi proposto por Joaquim Barbosa presidente do CNJ, aprovado por maioria de votos 14 a 1, essa resolução obriga os cartórios de todo o país a celebrar o casamento entre pessoas do mesmo sexo, como afirma reportagem publicada pelo G1, na terça feira dia 14 de Maio de 2013.

Minha opinião sobre a legalização do casamento entre homossexuais é imparcial, creio que todo cidadão deve ser respeitado e respeitar a escolha de cada um, pois temos o livre arbítrio de fazer, pensar e lutar pela causa que acreditamos, achamos certa e conveniente para nossas vidas, entretanto, não concordo com a união e relação afetiva entre pessoas do mesmo sexo, porque meus princípios são baseados no cristianismo.

## CONSIDERAÇÕES DO PROFESSOR

[REDACTED]
O seu texto está muito bom.
Observe que os realces em amarelo apontam inadequações (pontuação, concordância, ortografia/ acentuação, espaços).
Fiz algumas provocações para desenvolver a sua argumentação.
Reescreva o seu texto com atenção às orientações/provoações e sugestões de alterações.
Bom trabalho!
Prof. Kleber

[KFS1] Comentário: Evite clichês. Pode iniciar o seu parágrafo sem ele.

[KFS2] Comentário: Desenvolva o parágrafo introdutório. Qual a sua tese (ideia principal)? Pode explicitá-la aqui.

[KFS3] Comentário: mesmo sexo?

[KFS4] Comentário: Boa argumentação!

[KFS5] Comentário:

[KFS6] Comentário: espaço

[KFS7] Comentário: Você deixou claro que, apesar de se abster de opinar sobre a legalização do casamento homossexual, por princípios de formação pessoal/religiosa, não concorda com a relação homoafetiva. Ok? Tente explicitar essa tese, de modo sucinto, lá no parágrafo introdutório. Muito bom!

## 2ª versão

Nome: [REDACTED]	Nº:
Disciplina: Escrita e ensino	Série: 4º Letras
Dourados 30 / 07 / 13	Prof.(ª): Adair Vieira Gonçalves
	Nota:

## A sociedade e o homossexualismo nos dias atuais

Muito ~~disse~~ discute-se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais. Mas, a união homoafetiva fere os princípios bíblicos. Sendo a bíblia o livro mais lido nos últimos 50 anos e possuindo três milhões e novecentos mil leitores em todo o mundo, como afirma o escritor e apresentador inglês James Chapman que baseou **se** em dados de vendas.

Segundo a **B**íblia a relação com a pessoa do mesmo sexo, não agrada a Deus. Essa expressa claramente em Levítico 18: 22 “Com varão não te deitarás, como se fosse mulher: abominação é.”. Segundo o dicionário Aurélio abominação é o ato ou efeito de abominar, ou seja, se uma pessoa deitar se com outra do mesmo sexo isso é detestável (abominável) aos olhos de Deus. No livro de Romanos 1:26 e 27 diz “ Pelo que Deus o abandonou às paixões infames. Porque até as suas mulheres mudaram o uso natural, no contrário a natureza. E, semelhantemente, também os varões, deixando o uso natural da mulher, *se inflamaram em sua sensualidade uns para com os outros, varão com varão*, cometendo torpeza e recebendo em si mesmos a recompensa que convinha ao seu erro.”

E ainda a bíblia diz que os efeminados não herdarão o reino de Deus “Não sabeis que os injustos não hão de herdar o reino de Deus? Não Erreis: nem os devassos, nem os idolatras, nem os adúlteros, nem os *efeminados* [...]” (I Aos Coríntios 6: 9 e 10). Segundo o dicionário efeminado é que ou quem tem aparência e/ou hábitos de mulheres.

A **B**íblia também afirma que não devemos concordar com essas relações “Os quais conhecendo à justiça de Deus (são dignos de morte os quais coisas praticam), não somente as fazem, mas também consentem aos que as fazem.” (Romanos 1: 32). Todos que são cristãos acreditam na bíblia como a palavra de Deus e a segue por princípio pessoal e religioso.

Sendo assim, os cristãos acreditam que as relações homoafetivas, não agradam a Deus. Não é porque os cristãos não concordam com essas relações que eles não vão respeitar a decisão e escolha dos homossexuais. Respeitamos a decisão, mas não a união. Segundo o G1 Mundo (Portal de notícias da Globo) do dia 28 de Julho de 2013 o Papa Francisco, uma autoridade Religiosa, afirma que segundo o Catecismo da Igreja Católica, a orientação homossexual não é pecado, mas os atos sim. Os seguidores da **B**íblia concordam com ele, pois a união ou os atos são pecados segundo os princípios cristãos. Não é porque eles não concordam com os atos que vão discriminar as pessoas que escolheram ser homoafetivos. Mesmo o Papa diz na reportagem se referindo ao Catecismo da Igreja Católica “Ele diz que eles não devem ser marginalizados por causa disso, mas que devem ser integrados à sociedade.”.

É fato que sempre houve relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, prova disso é que no tempo das Cidades – Estados de Atenas, os filósofos mantinham relações homoafetivas com seus aprendizes. Também é

[U1] Comentário: Qual a finalidade deste termo?

verdade que existem muitos argumentos que são contra tais relações e que são baseados: na Divindade Criadora, na ideia de que essas são contra a natureza, nos modelos familiares socialmente estabelecidos e no perigo para a preservação da espécie, esses argumentos são discutidos por James Rachels. Mas, Luis Veríssimo contesta os argumentos exemplificando com os alguns pressuposições.

[U2] Comentário: Confuso. Rever a coesão.

A sociedade acredita que a lei deveria satisfazer todo o cidadão, independente de qualquer característica ou orientação e os direitos do casamento mediante a lei deveria valer para todos os cidadãos. Exemplo disso é o que acontece na Holanda, Bélgica, Canadá e no estado de Massachusetts. Nesses lugares as palavras homossexual e heterossexual não são citadas na lei e é impossível saber quantos gays, negros, judeus ou canhotos se casaram no país, isso segundo a reportagem SuperAbril de Julho de 2004 escrita por Sérgio Gwerman.

No Brasil, o casamento civil igualitário foi aprovado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que foi proposto por Joaquim Barbosa presidente do CNJ, aprovado por maioria de votos 14 a 1, essa resolução obriga os cartórios de todo o país a celebrar o casamento entre pessoas do mesmo sexo, como afirma reportagem publicada pelo G1, na terça feira, dia 14 de Maio de 2013.

A legalização do casamento entre homossexuais e adoção de crianças pra mim é imparcial. Acredito que todo cidadão deve ser respeitado e respeitar a escolha de cada um, pois temos o livre arbítrio de fazer, pensar e lutar pela causa que acreditamos e achamos certa e conveniente para nossas vidas. Entretanto, não concordo com a união e relação afetiva entre pessoas do mesmo sexo, porque meus princípios pessoal e religioso são baseados na Bíblia.

[U3] Comentário: coloquial

#### CONSIDERAÇÕES DO PROFESSOR

Olá
Os realces em amarelo apontam inadequações (colocação pronominal, uso de maiúscula, concordância, uso da vírgula)
Reescreva o seu texto com atenção às observações, por favor.
Mãos à obra!

## 3ª versão

Nome: [REDACTED]	Nº:
Disciplina: Escrita e ensino	Série: 4º Letras
Dourados 30 / 07 / 13	Prof.(ª): Adair Vieira Gonçalves
	Nota:

### A sociedade e o homossexualismo nos dias atuais

Muito discute-se sobre a questão dos homossexuais, principalmente quando se trata da legalização do casamento civil igualitário e da adoção de crianças pelos casais homossexuais. Mas, a união homoafetiva fere os princípios bíblicos. O escritor e apresentador inglês James Chapman ressalta que a bíblia é o livro mais lido nos últimos 50 anos e possuindo três milhões e novecentos mil leitores em todo o mundo.

A bíblia confirma que a relação com a pessoa do mesmo sexo, não agrada a Deus. Ela expressa claramente em Levítico 18: 22 “Com varão não te deitarás, como se fosse mulher: abominação é.”. Abominação é o ato ou efeito de abominar, ou seja, se uma pessoa deitar se com outra do mesmo sexo isso é detestável (abominável) aos olhos de Deus. Já o livro de Romanos 1:26 e 27 relata “Pelo que Deus o abandonou às paixões infames. Porque até as suas mulheres mudaram o uso natural, no contrário a natureza. E, semelhantemente, também os varões, deixando o uso natural da mulher, *se inflamaram em sua sensualidade uns para com os outros, varão com varão*, cometendo torpeza e recebendo em si mesmos a recompensa que convinha ao seu erro.”

E ainda a bíblia defende que os efeminados não herdarão o reino de Deus “Não sabeis que os injustos não hão de herdar o reino de Deus? Não Erreis: nem os devassos, nem os idolatras, nem os adúlteros, nem os *efeminados* [...]” (I Aos Coríntios 6: 9 e 10). Efeminado é que ou quem tem aparência e/ou hábitos de mulheres. Ela afirma que não devemos concordar com as relações homoafetivas, porque “[...] conhecendo à justiça de Deus (são dignos de morte os quais coisas praticam), não somente as fazem, mas também consentem aos que as fazem.” (Romanos 1: 32). Todos cristãos acreditam na bíblia como a palavra de Deus e a segue como princípio pessoal e religioso.

Acreditamos que as relações homoafetivas não agradam a Deus. Discordamos com a união, porém respeitamos a decisão e escolha dos homossexuais. Segundo o G1 Mundo (Portal de notícias da Globo) do dia 28 de Julho de 2013 o Papa Francisco, uma autoridade religiosa, afirma que o Catecismo da Igreja Católica, relata que a orientação homossexual não é pecado, mas os atos sim e os seguidores da bíblia concordam com ele. E ainda o Papa cita na reportagem que “[...] eles não devem ser marginalizados por causa disso, mas que devem ser integrados à sociedade.”.

É fato que sempre houve relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, prova disso é que no tempo das Cidades – Estados de Atenas, os filósofos mantinham relações homoafetivas com seus aprendizes. Também é verdade que existem muitos argumentos que são contra tais relações e que são baseados: na Divindade Criadora, nos modelos familiares estabelecidos (James Rachels).

A sociedade acredita que a lei deveria satisfazer e proteger todo o cidadão, independente de qualquer característica ou orientação sexual. Para algumas pessoas os direitos do casamento deveria valer para todos os cidadãos. Em alguns lugares como Holanda, Bélgica, Canadá e no Estado de Massachusetts. As palavras

homossexual e heterossexual não são citadas na lei e é impossível saber quantos gays, negros, judeus ou canhotos se casaram no país(SuperAbril ,2004) como menciona Sérgio Gwerman.

No Brasil, o casamento civil igualitário foi aprovado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que foi proposto por Joaquim Barbosa presidente do CNJ, aprovado por maioria de votos 14 a 1, essa resolução obriga os cartórios de todo o país a celebrar o casamento entre pessoas do mesmo sexo, como afirma reportagem publicada pelo G1, na terça feira, dia 14 de Maio de 2013.

A legalização do casamento entre homossexuais e adoção de crianças para mim é imparcial. Acredito que todo cidadão deve respeitar a escolha de cada um. Pois temos o livre arbítrio de fazer, pensar e lutar que acreditamos . Entretanto, não concordo com a união afetiva entre pessoas do mesmo sexo, porque meus princípios pessoal e religioso são baseados na bíblia.

#### CONSIDERAÇÕES DO PROFESSOR


APÊNDICE 8 – Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais  
- Sujeitos EM

Quadro 1 - Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais –  
Sujeito “M”

<b>Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito M</b>				
<b>Categorias</b>		<b>1a versão</b>	<b>2a versão</b>	<b>3a versão</b>
<b>1</b>	<b>Provocação de expansão/desenvolvimento da informação</b>	3	3	0
<b>2</b>	<b>Reforço positivo/motivação</b>	1	3	0
<b>3</b>	<b>Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica*</b> *considerando realces amarelos e/ou balão de comentário que materializam essa intervenção que, a nosso ver, é bem similar a “correção indicativa” (SERAFINI, 1995)	5	3	3
<b>4</b>	<b>Correção Resolutiva</b>	0	0	0
<b>Total de intervenções</b>		9	9	3

Quadro 2 - Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais –  
Sujeito “D1”

<b>Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito D1</b>				
<b>Categorias</b>		<b>1a versão</b>	<b>2a versão</b>	<b>3a versão</b>
<b>1</b>	<b>Provocação de expansão/desenvolvimento da informação</b>	6	5	4
<b>2</b>	<b>Reforço positivo/motivação</b>	1	0	0
<b>3</b>	<b>Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica*</b> *considerando realces amarelos e/ou balão de comentário que materializam essa intervenção que, a nosso ver, é bem similar a “correção indicativa” (SERAFINI, 1995)	4	6	1
<b>4</b>	<b>Correção Resolutiva</b>	6	0	0
<b>Total de intervenções</b>		17	11	5

APÊNDICE 9 – Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais  
- Sujeitos ES

Quadro1 - Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito “A1”

<b>Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito A1</b>				
<b>Categorias</b>		<b>1a versão</b>	<b>2a versão</b>	<b>3a versão</b>
<b>1</b>	<b>Provocação de expansão/desenvolvimento da informação</b>	4	1	0
<b>2</b>	<b>Reforço positivo/motivação</b>	1	1	0
<b>3</b>	<b>Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica*</b> *considerando realces amarelos e/ou balão de comentário que materializam essa intervenção que, a nosso ver, é bem similar a “correção indicativa” (SERAFINI, 1995)	26	14	0
<b>4</b>	<b>Correção Resolutiva</b>	0	0	0
<b>Total de intervenções</b>		31	16	0

Quadro 2 - Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito “J”

<b>Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito J</b>				
<b>Categorias</b>		<b>1a versão</b>	<b>2a versão</b>	<b>3a versão</b>
<b>1</b>	<b>Provocação de expansão/desenvolvimento da informação</b>	4	0	0
<b>2</b>	<b>Reforço positivo/motivação</b>	1	0	0
<b>3</b>	<b>Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica*</b> *considerando realces amarelos e/ou balão de comentário que materializam essa intervenção que, a nosso ver, é bem similar a “correção indicativa” (SERAFINI, 1995)	16	22	0
<b>4</b>	<b>Correção Resolutiva</b>	0	0	0
<b>Total de intervenções</b>		21	22	0

Quadro 3 - Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito “J3”

<b>Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito J3</b>				
<b>Categorias</b>		<b>1a versão</b>	<b>2a versão</b>	<b>3a versão</b>
<b>1</b>	<b>Provocação de expansão/desenvolvimento da informação</b>	6	4	0
<b>2</b>	<b>Reforço positivo/motivação</b>	0	0	0
<b>3</b>	<b>Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica*</b> *considerando realces amarelos e/ou balão de comentário que materializam essa intervenção que, a nosso ver, é bem similar a “correção indicativa” (SERAFINI, 1995)	13	16	0
<b>4</b>	<b>Correção Resolutiva</b>	0	0	0
<b>Total de intervenções</b>		19	20	0

Quadro 4 - Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito "L"

<b>Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito L</b>				
<b>Categorias</b>		<b>1a versão</b>	<b>2a versão</b>	<b>3a versão</b>
<b>1</b>	<b>Provocação de expansão/desenvolvimento da informação</b>	2	0	0
<b>2</b>	<b>Reforço positivo/motivação</b>	1	1	0
<b>3</b>	<b>Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica*</b> *considerando realces amarelos e/ou balão de comentário que materializam essa intervenção que, a nosso ver, é bem similar a "correção indicativa" (SERAFINI, 1995)	15	11	0
<b>4</b>	<b>Correção Resolutiva</b>	1	0	0
<b>Total de intervenções</b>		19	12	0

Quadro 5- Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito "V"

<b>Quantificação das categorias de intervenções/mediações por versões textuais - Sujeito V</b>				
<b>Categorias</b>		<b>1a versão</b>	<b>2a versão</b>	<b>3a versão</b>
<b>1</b>	<b>Provocação de expansão/desenvolvimento da informação</b>	2	0	0
<b>2</b>	<b>Reforço positivo/motivação</b>	1	0	0
<b>3</b>	<b>Correção indicativa/alteração sintático-semântica, ortográfica*</b> *considerando realces amarelos e/ou balão de comentário que materializam essa intervenção que, a nosso ver, é bem similar a "correção indicativa" (SERAFINI, 1995)	12	15	0
<b>4</b>	<b>Correção Resolutiva</b>	0	1	0
<b>Total de intervenções</b>		15	16	0

APÊNDICE 10 – COMPILAÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO SOBRE O  
PERFIL DOS ALUNOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LETRAS**

Prezado(a) aluno(a),

As questões abaixo se referem a uma pesquisa de campo para a composição do banco de dados de um projeto de pesquisa vinculado ao Mestrado em Letras/UFGD, cujo objetivo é estudar aspectos da reescrita, leitura e produção textual, com ênfase no gênero textual/discursivo artigo de opinião. Garantimos o anonimato para as informações prestadas. A sua participação é muito importante para este projeto! Desde já, agradecemos a atenção dispensada!

PERFIL DO ENTREVISTADO(A):	Qtde	Percentual
SEXO:		
<input type="checkbox"/> MASCULINO	6	42,857%
<input type="checkbox"/> FEMININO	8	57,142%
IDADE:		
<input type="checkbox"/> 18 a 22	8	57,14%
<input type="checkbox"/> 23 a 27	1	7,14%
<input type="checkbox"/> 28 a 32	-	---
<input type="checkbox"/> 33 a 43	-	---
<input type="checkbox"/> 44 a 54	1	7,14%
<input type="checkbox"/> 55 a 65	-	---
ESCOLARIDADE:		
<input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO INCOMPLETO	-	---
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO COMPLETO	-	---
<input type="checkbox"/> ENSINO SUPERIOR COMPLETO	-	---
<input type="checkbox"/> PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	-	---
<input type="checkbox"/> ALFABETIZADO	-	---
<input type="checkbox"/> ENSINO FUNDAMENTAL	-	---
<input type="checkbox"/> ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	14	100%
<input type="checkbox"/> ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	-	---
<input type="checkbox"/> PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	-	---
ESTADO CIVIL:		

<input type="checkbox"/> SOLTEIRO(A)	10	71,42%
<input type="checkbox"/> CASADO(A)	2	14,28%
<input type="checkbox"/> OUTRO _____	2	14,28%
PROFISSÃO/DEDICAÇÃO OCUPACIONAL:		
<input type="checkbox"/> ESTUDANTE	5	35,71%
<input type="checkbox"/> PROFISSIONAL LIBERAL/AUTÔNOMO	1	7,14%
<input type="checkbox"/> TÉCNICO	1	7,14%
<input type="checkbox"/> AUXILIAR OU ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	2	14,28%
<input type="checkbox"/> OUTRA Cite a sua profissão em caso da resposta ser (x) outra _____	5	35,71%

1- Há quanto tempo você estuda nesta escola:		
<input type="checkbox"/> Esse é o primeiro ano que estudo nesta escola	6	42,85%
<input type="checkbox"/> Há mais de um ano	-	---
<input type="checkbox"/> Há mais de 2 anos	7	50,00%
<input type="checkbox"/> Há mais de 3 anos	1	7,14%
<input type="checkbox"/> Há mais de 5 anos	1	7,14%
2 – Quais textos (gêneros textuais) você já leu e escreveu nas séries anteriores do ensino médio, ou seja, (no 1º e 2º anos)?		
<input type="checkbox"/> artigos de opinião	10	71,42%
<input type="checkbox"/> memórias	3	21,42%
<input type="checkbox"/> crônicas	6	42,85%
<input type="checkbox"/> cartas	5	35,71%
<input type="checkbox"/> notícias	7	50,00%
<input type="checkbox"/> poemas	6	42,85%
<input type="checkbox"/> outros	3	21,42%
Não respondeu	2	14,28%
3 - Cite outros três “tipos” de textos (gêneros textuais) mais estudados nas séries anteriores do ensino médio:		
Conto	3	21,42%

Narração	2	14,28%
e-mail	1	7,14%
Notícia	2	14,28%
Poema	2	14,28%
Artigos de opinião	3	21,42%
Carta	1	7,14%
Fragments de romance	2	14,28%
Romances	1	7,14%
Descrição nacional vividas	1	7,14%
Comédia	1	7,14%
Gênero lírico	1	7,14%
Lenda	1	7,14%
Sonetos	1	7,14%
Letra música	1	7,14%
HQ	1	7,14%
Conversa telefônica	1	7,14%
Não respondeu	1	7,14%
4 - Em seu livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano, há uma unidade ou seção que estuda os gêneros textuais, ou seja, textos?		
<input type="checkbox"/> Sim	14	100%
<input type="checkbox"/> Não	-	---
<input type="checkbox"/> Não uso livro didático em sala de aula	-	---
5 - Você já participou de Olimpíadas de Língua Portuguesa?		
<input type="checkbox"/> Sim	10	71,42%
<input type="checkbox"/> Não	3	21,42%
<input type="checkbox"/> Já ouvi falar, mas não participei ainda	1	7,14%
<input type="checkbox"/> Não sei o que é isso	-	---
6 - Você estuda Língua Portuguesa, na sua casa, toda semana?		

<input type="checkbox"/> Sim	5	35,71%
<input type="checkbox"/> Não	09	64,28%
O que é estudar Língua Portuguesa para você?		
Resposta Aberta		
Justifique:		
7 – Você pretende prestar algum processo seletivo – vestibular – para ingresso em uma universidade? Qual curso você pretende cursar no Ensino Superior?		
Não	5	35,71%
Sim.	2	14,28%
Sim. Direito	1	7,14%
Sim. Educação Física	1	7,14%
Sim. Turismo	1	7,14%
Sim. Engenharia Civil	1	7,14%
Sim. Administração de empresas	1	7,14%
Sim. Engenharia da computação e mecatrônica	1	7,14%
Ainda não decidiu.	1	7,14%
8 - Você se autoavalia como um(a) leitor(a):		
Excelente ( )	2	14,28%
Bom ( )	9	64,28%
Ruim ( )	2	14,28%
Péssimo ( )	1	7,14%
9 - Assinale os gêneros abaixo que você lê, no mínimo, duas vezes por semana:		
<input type="checkbox"/> Livro didático	3	21,42%
<input type="checkbox"/> Livro literário (romance, trilogias, contos, coletâneas de poemas)	-	---
<input type="checkbox"/> Jornal impresso diário	5	35,71%
<input type="checkbox"/> Jornal online diário	7	50,00%
<input type="checkbox"/> Revista impressa semanal	3	21,42%
<input type="checkbox"/> Revista online semanal	-	---

<input type="checkbox"/> Bíblia Sagrada	4	28,57%
<input type="checkbox"/> Livros e revistas de conteúdo religioso	3	21,42%
<input type="checkbox"/> Redes sociais (Orkut, Facebook, Twitter, etc.)	11	78,57%
<input type="checkbox"/> Páginas da internet/sites com informações, notícias, jogos, vídeos e matérias diversas	6	42,85%
<input type="checkbox"/> gibis, charges, tirinhas e outras obras impressas de humor ou entretenimento	2	14,28%
<input type="checkbox"/> Outros relacionados com cursos ou com o meu trabalho	3	21,42%
10 - Vocês reescrevem textos na escola ou em casa?		
<input type="checkbox"/> Sim	10	71,42%
<input type="checkbox"/> Não	4	28,57%
11 - De que maneira e onde você costuma acessar livros, revistas e outras obras com mais frequência?		
<input type="checkbox"/> Na minha residência/onde moro	4	28,57%
<input type="checkbox"/> Na escola, na biblioteca escolar (empréstimo)	5	35,71%
<input type="checkbox"/> Empréstado de colegas, amigos, professor(a) ou parentes	1	7,14%
<input type="checkbox"/> Em outra biblioteca pública, além da escolar	1	7,14%
<input type="checkbox"/> Baixando por intermédio de "download" na internet	3	21,42%
12- Qual é o local preferido para suas leituras?		
<input type="checkbox"/> Na minha residência/onde moro	13	92,85%
<input type="checkbox"/> Na escola, na biblioteca	1	7,14%
<input type="checkbox"/> Na escola, em sala de aula/cantinho da leitura ou no laboratório de informática		
13- Há um computador que você possa usar em casa?		
<input type="checkbox"/> Sim	6	42,85%
<input type="checkbox"/> Não	8	57,14%
14 - Voce usa computador?		
<input type="checkbox"/> sim, uma vez por semana	4	28,57%
<input type="checkbox"/> Sim, duas ou três vezes por semana	2	14,28%
<input type="checkbox"/> Sim, mais de cinco vezes por semana	7	50,00%
Não respondeu	1	7,14%

15 - Você tem acesso à internet?		
( ) Não	1	7,14%
( ) Sim, diariamente	9	64,28%
( ) Sim, uma vez por semana	3	21,42%
( ) Sim, duas ou três vezes por semana	-	---
( ) Sim, mais de quatro vezes por semana	1	7,14%
16 – Qual é o local onde você costuma acessar a internet?		
( ) Não costumo acessar a internet com frequência	1	7,14%
( ) Na minha residência	6	42,85%
( ) Na minha escola de ensino regular, no laboratório da escola	2	14,28%
( ) No local onde trabalho	4	28,57%
( ) Em lan house, cibercafé, ou outro local	-	---
( ) Não respondeu	1	7,14%
( ) Pelo celular	1	7,14%
17 – Quanto tempo você costuma navegar na internet quando tem acesso?		
( ) 1 a 2 horas por dia	6	42,85%
( ) 3 a 4 horas por dia	3	21,42%
( ) 5 a 6 horas por dia	1	7,14%
( ) Mais de 6 horas por dia	3	21,42%
( ) Não respondeu	1	7,14%
18- Você acessa e-mails? Quantas vezes por dia?		
Não	4	28,57%
Sim. 1 vez no dia	3	21,42%
Sim. 3 vezes no dia	3	21,42%
Sim. 2 vezes no dia	1	7,14%
Sim. 1 a 2 vezes por semana	1	7,14%

Raramente	2	14,28%
19 - Em relação às redes sociais ou comunidades virtuais (Orkut, Facebook, Twitter, LinkedIn, ou outras), assinale uma alternativa que corresponda ao seu caso:		
<input type="checkbox"/> Não conheço essas redes/comunidades virtuais	1	7,14%
<input type="checkbox"/> Conheço, mas não sou membro	2	14,28%
<input type="checkbox"/> Conheço, sou membro, compartilho ativamente mensagens, fotos, dentre outros recursos	10	71,42%
<input type="checkbox"/> Conheço, sou membro, mas frequento pouco essa(s) comunidade(s)	1	7,14%
Não respondeu	---	---
19.a – Caso você seja membro de mais de uma dessas comunidades, cite-as:		
Facebook e twitter	1	7,14%
Google + ( tu+)	1	7,14%
Facebook, Instagram, Twitter	1	7,14%
20-Você participa de um algum fórum de discussão na internet? Qual?		
Não	13	92,85%
Facebook	1	7,14%
21 - Você tem televisão em casa?		
<input type="checkbox"/> Sim, com acesso aos canais abertos (não pagos)	12	85,71%
<input type="checkbox"/> Sim, TV por assinatura	2	14,28%
<input type="checkbox"/> Não	-	---
22 - Você assiste televisão em sua casa? (Caso você não tenha televisão, não precisa responder esta questão)		
<input type="checkbox"/> Não, por falta de tempo para assistir	3	21,42%
<input type="checkbox"/> Sim, de 1 a 2 horas por dia	7	50,0%
<input type="checkbox"/> Sim, de 2 a 3 horas por dia	2	14,28%
<input type="checkbox"/> Sim, mais de 4 horas por dia	1	7,14%
<input type="checkbox"/> Sim, por tempo indeterminado	1	7,14%
23 - Você utiliza telefone?		
<input type="checkbox"/> Sim, celular e fixo (apenas em serviço)	1	7,14%

( ) Sim, apenas meu celular	8	57,14%
( ) Sim , apenas fixo em casa	-	---
( ) Sim, meu celular em qualquer local e fixo em casa	5	21,42%
( ) Não faço uso de telefone	-	---

APÊNDICE 11 – COMPILAÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO SOBRE O  
PERFIL DOS ACADÊMICOS

PERFIL DO ENTREVISTADO(A):	Qtde	Percentual
SEXO:		
( ) Masculino	4	21,052%
( ) Feminino	15	78,947%
IDADE:		
( ) menos de 17	-	---
( ) 18 a 22	1	5,26%
( ) 23 a 27	11	57,89%
( ) 28 a 32	3	15,78%
( ) 33 a 43	4	21,052%
( ) 44 a 54	-	---
( ) 55 a 65	-	---
ESCOLARIDADE: (Obs.: Caso você curse ou tenha concluído outra formação em nível superior, cite essa outra área de formação)		
( ) Ensino superior completo	1	5,26%
( ) Ensino superior incompleto	16	84,21%
( ) Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	-	---
( ) Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	-	---
*( ) Superior completo: Manejo e nutrição animal	1	5,26%

* ( ) Superior completo: Ciências Contábeis	1	5,26%
ESTADO CIVIL:		
( ) Solteiro(a)	13	68,42%
( ) Casado(a)	4	21,052%
( ) Outro	2	10,52%
PROFISSÃO/DEDICAÇÃO OCUPACIONAL:		
( ) Estudante universitário	13	68,42%
( ) Profissional liberal/autônomo	1	5,26%
( ) Profissional em nível técnico	-	---
( ) Profissional em nível superior	-	---
( ) Auxiliar ou assistente administrativo	1	5,26%
( ) Outra	-	---
* ( ) Telefonista	1	5,26%
* ( ) Assistente de Atividades Educacionais	1	5,26%
* ( ) Camareira	1	5,26%
* ( ) Estagiário	1	5,26%

1- Em qual rede de ensino você cursou o seu ensino médio?	Qtde	Percentual
( ) Pública	18	94,73%
( ) Privada	1	5,26%
( ) Na pública e privada (parcialmente em ambas)	-	---
2- Em que ano você ingressou na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD?		
*2001(Contábeis) e 2010 (Letras)	1	5,26%
2009	2	10,52%
2010	15	78,94%
2011	1	5,26%
3- Qual a sua modalidade de ingresso na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD?		
( ) Processo seletivo – Vestibular	19	100%
( ) Processo seletivo – Aproveitamento de Estudos	-	---
( ) Transferido de Universidade Pública	-	---
( ) Transferido de Universidade Privada	-	---
4- Há quanto tempo você concluiu o ensino médio?		
( ) Há aproximadamente quatro anos	3	15,78%
( ) Há mais de 5 anos	5	26,31%
( ) Há mais de 6 anos	1	5,26%
( ) Há mais de 7 anos	4	21,052%

( ) Há mais de 8 anos	3	15,78%
( ) Há mais de 10 anos	3	15,78%
5 - Quais textos (gêneros textuais/discursivos) você mais leu e escreveu nas séries anteriores do seu curso, ou seja, (no 1º, 2º, 3º anos de Letras)?		
( ) artigo de opinião	12	63,15%
( ) resumo	12	63,15%
( ) resenha	15	78,94%
( ) memória	4	21,052%
( ) crônica	7	36,84%
( ) carta	5	26,31%
( ) notícia	9	47,36%
( ) poema	9	47,36%
( ) outros	6	31,57%
6 - Cite outros três textos (gêneros textuais/discursivos) mais estudados nas séries anteriores do curso de Letras:		
Charge	1	5,26%
Quadrinhos	1	5,26%
Piada	1	5,26%
Fichamento	3	15,78%
Síntese	2	10,52%
Texto jornalístico	1	5,26%
Prova dissertativa	2	10,52%
Trabalho escrito	1	5,26%
Redação	1	5,26%
Não respondeu	2	10,52%
Entrevista	1	5,26%
Conto	1	5,26%
Romance	1	5,26%
Apostilas	1	5,26%
Narrativas	2	10,52%
Dissertativo-argumentativo	1	5,26%
Seminário	1	5,26%
7 - Em seu curso de Letras, você cursa (ou cursou) uma disciplina que estuda gêneros textuais, ou seja, focalize especificamente o estudo (leitura e escrita) de textos?		
( ) Sim, já cursei em semestre(s) anterior(es).	11	57,89%
( ) Sim, estou cursando neste semestre.	4	21,052%
( ) Sim, estou cursando neste semestre e também cursei em anteriores.	2	10,52%
( ) Não, pois as disciplinas com esse foco não foram ofertadas.	2	10,52%
( ) Não, pois as disciplinas com esse foco foram ofertadas, mas eu não participei.	-	---
8 – Caso a resposta da pergunta anterior seja sim, responda: Quais foram as disciplinas que propiciaram o estudo (leitura e escrita) de gêneros textuais/discursivos no seu curso?		
Lab. Textos Científicos	5	26,31%
Leitura e Ensino	10	52,63%
Escrita e Ensino	8	42,10%
Linguagem Lógica e discurso	1	5,26%
Linguagem e Teoria da Literatura	1	5,26%
Não respondeu	2	10,52%
9 - Você estuda Língua Portuguesa, na sua casa ou no trabalho, toda semana?		
( ) Sim	10	52,63%
( ) Não	9	47,36%

**O que é estudar Língua Portuguesa para você?		
Justifique: Resposta aberta*	-	-
10 – Você já atua ou pretende atuar como professor de Língua Portuguesa? Sim ou não? Justifique.		
Sim. Justificativa com resposta aberta*	11	57,89%
Não. Em dúvida se quer atuar	1	5,26%
Sim. No ensino de literatura	2	10,52%
Não.	5	26,31%
11 – Você já atua ou pretende atuar como professor de Língua estrangeira? Sim ou não? Justifique.		
Sim	-	---
Não	18	94,73%
Não respondeu	1	5,26%
12 - Você se autoavalia como um(a) leitor(a):		
Excelente ( )	1	5,26%
Bom ( )	15	78,94%
Ruim ( )	2	10,52%
Péssimo ( )	1	5,26%
13 - Assinale os gêneros abaixo que você lê, no mínimo, duas vezes por semana:		
( ) Material apostilado (leituras para discussão/trabalho na graduação de Letras e livros teóricos, artigos científicos, etc. voltados aos meus estudos)	18	94,73%
( ) Livro didático	4	21,052%
( ) Livro literário (romance, trilogias, contos, coletâneas de poemas – leitura para fruição ou prazer)	10	52,63%
( ) Livro literário (romance, trilogias, contos, coletâneas de poemas – leitura exigida na universidade)	7	36,84%
( ) Jornal impresso diário	6	31,57%
( ) Jornal online diário	10	52,63%
( ) Revista impressa semanal	-	---
( ) Revista online semanal	3	15,78%
( ) Bíblia Sagrada	7	36,84%
( ) Livros e revistas de conteúdo religioso	3	15,78%
( ) Redes sociais (Orkut, Facebook, Twitter, etc.)	18	94,73%
( ) Páginas da internet/sites com informações, notícias, jogos, vídeos e matérias diversas	12	63,15%
( ) gibis, charges, tirinhas e outras obras impressas de humor ou entretenimento	2	10,52%
( ) Outros relacionados com cursos profissionalizantes ou de idiomas	1	5,26%
( ) Outros relacionados com o meu trabalho	6	31,57%
14 - Você reescreve textos na faculdade ou em casa?		
( ) Sim	18	94,73%
( ) Não	1	5,26%
15 - Onde você costuma acessar livros, revistas e outras obras com mais frequência?		
( ) Na minha residência/onde moro	3	15,78%
( ) Na escola, na biblioteca universitária (empréstimo)	13	68,42%
( ) Empréstado de colegas, amigos, professor(a) ou parentes	1	5,26%
( ) Em outra biblioteca pública, além da universidade	1	5,26%
( ) Baixando por intermédio de “download” na internet	1	5,26%
16 - Qual é o local preferido para suas leituras?		
( ) Na minha residência/onde moro	15	78,94%
( ) Na universidade, na biblioteca	3	15,78%
( ) Na universidade, em sala de aula/espço de leitura ou no laboratório de informática	1	5,26%

17- Há um computador que você possa usar em casa?		
( ) Sim	18	94,73%
( ) Não	1	5,26%
18 - Você usa computador?		
( ) Sim, uma vez por semana	-	---
( ) Sim, duas ou três vezes por semana	5	26,31%
( ) Sim, mais de cinco vezes por semana	14	73,68
19 - Você tem acesso à internet?		
( ) Não	-	---
( ) Sim, diariamente	18	94,73%
( ) Sim, uma vez por semana	-	---
( ) Sim, duas ou três vezes por semana	1	5,26%
( ) Sim, mais de quatro vezes por semana	-	---
20 - Qual é o local onde você costuma acessar a internet?		
( ) Não costumo acessar a internet com frequência	-	---
( ) Na minha residência	15	78,94%
( ) Na universidade, no laboratório da faculdade ou na biblioteca universitária	3	15,78%
( ) No local onde trabalho	1	5,26%
( ) Em lan house, cibercafé, ou outro local	-	---
21 - Quanto tempo você costuma navegar na internet quando tem acesso?		
( ) 1 a 2 horas por dia	8	42,10%
( ) 3 a 4 horas por dia	7	36,84%
( ) 5 a 6 horas por dia	2	10,52%
( ) Mais de 6 horas por dia	1	5,26%
( ) 2 a 3 horas por dia	1	5,26%
22 - Você acessa e-mails? Quantas vezes por dia?		
Sim. 4 vezes no dia	1	5,26%
Sim. 1 vez no dia	4	21,052%
Sim. 1 a 2 vezes no dia	2	10,52%
Sim. 2 vezes no dia	3	15,78%
Sim. 2 a 3 vezes no dia	3	15,78%
Sim. 3 vezes no dia	1	5,26%
Sim. não especificou quantas vezes no dia.	4	21,052%
Sim. 4 a 5 vezes no dia	1	5,26%
23 - Em relação às redes sociais ou comunidades virtuais (Orkut, Facebook, Twitter, LinkedIn ou outras), assinale uma alternativa que corresponda ao seu caso:		
( ) Não conheço essas redes/comunidades virtuais	-	---
( ) Conheço, mas não sou membro	-	---
( ) Conheço, sou membro, compartilho ativamente mensagens, fotos, dentre outros recursos	9	47,36%
( ) Conheço, sou membro, mas frequento pouco essa(s) comunidade(s)	10	52,63%
23.a - Caso você seja membro de mais de uma dessas comunidades, cite-as:		
Não respondeu	5	26,31%
Facebook	11	57,89%
Orkut	3	15,78%
Skipe	1	5,26%
LinkedIn	4	21,052%
Twitter	2	10,52%
Instagram	1	5,26%
Blog	1	5,26%

EAD	1	5,26%
24 - Você participa de um algum fórum de discussão na internet? Qual?		
Sim. "Reclame Aqui"	1	5,26%
Sim. Fórum "Pró-funcionário MS"	1	5,26%
Não.	9	47,36%
Sim. Fórum da disciplina "Escrita e Ensino"/AVA Moodle	7	36,84%
Sim. Facebook	1	5,26%
Sim. "Sobre roteiros de TV e cinema"	1	5,26%
Não respondeu	1	5,26%
25 - Você tem televisão em casa?		
( ) Sim, com acesso aos canais abertos (não pagos)	17	89,47%
( ) Sim, TV por assinatura	2	10,52%
( ) Não	-	---
26 - Você assiste televisão em sua casa? (Caso você não tenha televisão, não precisa responder esta questão)		
( ) Não, por falta de tempo para assistir	4	21,052%
( ) Sim, de 1 a 2 horas por dia	10	52,63%
( ) Sim, de 2 a 3 horas por dia	3	15,78%
( ) Sim, mais de 4 horas por dia	2	10,52%
( ) Sim, por tempo indeterminado	-	---
27 - Você utiliza telefone?		
( ) Sim, celular e fixo (apenas em serviço)	2	10,52%
( ) Sim, apenas meu celular	11	57,89%
( ) Sim, apenas fixo em casa	1	5,26%
( ) Sim, meu celular em qualquer local e fixo em casa	5	26,31%
( ) Não faço uso de telefone	-	---
28 - Você já teve experiência com o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle? Na UFGD? Quando? Em qual disciplina ou curso?		
Sim, na disciplina "Educação à Distância" - EAD	11	57,89%
Sim, na disciplina "Fundamentos de Didática".	8	42,10%
Sim, na disciplina Escrita e Ensino no 7º semestre	4	21,052%
Sim. Curso Letras	1	5,26%

Obrigado pela participação!

## APÊNDICE 12– CONTROLE DE FREQUÊNCIA DOS ALUNOS

- \* O documento de referência é o controle de frequências (do 3º B e 3º C) realizado pelo pesquisador e posteriormente encaminhado à coordenação pedagógica da escola.

 GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DIÁRIO DE CLASSE	Etapa de Ensino: Ensino Médio	
	Ano: 3º Ano Turma: B 1º Bimestre	Turno: Noturno Dt. Emissão: 14/03/2013 Página 1/1
Disciplina: Língua Portuguesa Nome do Professor:		

ANOTAÇÕES DA FREQUÊNCIA ÀS AULAS DADAS NO MÊS

Nº	Nome do Aluno	02/04	03/04	04/04	05/04	06/04	07/04	08/04	09/04	10/04	11/04	12/04	13/04	14/04	15/04	16/04	17/04	18/04	19/04	20/04	21/04	22/04	23/04	24/04	25/04	26/04	27/04	28/04	29/04	30/04	Faltas
1	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
2	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
3	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
4	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
5	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
6	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
7	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
8	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
9	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
10	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
11	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
12	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
13	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
14	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
15	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
16	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
17	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
18	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
19	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
20	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
21	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
22	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
23	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
24	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
25	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
26	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
27	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
28	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
29	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
30	ADRIANA	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		
Observa		Total de aulas dadas:																													

Nomes dos sujeitos preservados

Assinatura do(a) professor(a)  
 Assinatura do(a) Diretor

02/04 . . . . .  
 02/04 . . . . .

 GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DIÁRIO DE CLASSE	Etapa de Ensino: Ensino Médio	
	Ano: 3º Ano Turma: C 1º Bimestre	Turno: Noturno Dt. Emissão: 14/03/2013 Página 1/1
Disciplina: Língua Portuguesa Nome do Professor:		

ANOTAÇÕES DA FREQUÊNCIA ÀS AULAS DADAS NO MÊS:

Nº	Nome do Aluno	20/03	21/03	22/03	23/03	24/03	25/03	26/03	27/03	28/03	29/03	30/03	31/03	Faltas
1	A													
2	B													
3	B													
4	B													
5	C													
6	C													
7	C													
8	D													
9	D													
10	D													
11	E													
12	E													
13	H													
14	J													
15	J													
16	L													
17	L													
18	M													
19	M													
20	N													
21	P													
22	P													
23	R													
24	S													
25	S													
26	T													
27	V													
28	M													
29	A													
30	K													
31	C													
Observ														
		Total de aulas dadas:												

Nomes dos sujeitos preservados

32  
33  
34 W  
35 Fe

de Brito  
Rezeira  
da Silva

32  
33  
34  
35

Assinatura do(a) professor(a) [32] [33] [34] [35]  
Assinatura do(a) Diretor

**ANEXO 13 – CONTROLE DE FREQUÊNCIA DOS ACADÊMICOS**

\* O documento de referência é ata de fechamento da disciplina “Escrita e Ensino” 7º semestre do Curso de Letras/UFGD em 2013.



**Registro de Notas - (ATA FINAL)**

Faculdade: FACALE - FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS  
 Curso: 0619 - LETRAS - LICENCIATURA - CREDITOS  
 Período Letivo: 2013 / 1 - RL  
 Turma: 06090004514 - ESCRITA E ENSINO - (T2 - P2) - C.H.: 72h  
 Professor(es): ADAIR VIEIRA GONCALVES

Perfil geral de frequência da  
 turma no 1º semestre letivo  
 de 2013

RGA	ACADÊMICO	FALTAS	MÉD ANU	
20130619L4		28	2,3	
2013061	...TOS	16	7,0	
2013061		0		AP
2013061		12		RP
2013061		40		RP
2013061		48		RP
2013061		44		RP
20100		16		AP
2013061		48		RP
2013061		36		RP
2013061		4		AP
2013061		16		RP
2013061		12		RP
2013061		12		AP
2013061		4		RP
2013061	...RO	16		RP
2013061		12		RP
2013061		16		RP
2013061		32		RP
2013061		0		AP
2013061		8		AP
2013061		12		RP
2013061		8		RP
2013061		4		AP

Nomes dos sujeitos preservados

Dados que não constituem o foco desta pesquisa

## ANEXOS

ANEXO 1- Sequência Didática: Artigo de Opinião (BARBOSA, 2006)