

**O TEXTO ESCRITO EM SOLIDARIEDADE:
A CRÍTICA GENÉTICA DESVELANDO A VOZ DO PROFESSOR
EM PRODUÇÕES ESCOLARES**

Rogério Nascimento Bortolin (UEL)
rogeriobortolin@hotmail.com

RESUMO

A produção de texto em ambiente escolar não é uma tarefa fácil. Além de ser uma atividade laboriosa (tanto para o professor, que precisa planejar e corrigir os textos, quanto para aluno, protagonista da produção), ela, muitas vezes, é deixada em segundo plano. Também não é incomum o professor fazer correções apenas na forma do texto, destacando as infrações gramaticais cometidas e punindo os erros, sem contribuir para o seu projeto de dizer (conteúdo). Tendo esse cenário em mente, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que tinha como propósito desvendar os caminhos das produções feitas durante uma oficina de produção textual, com alunos, em sua maioria, do Ensino Médio na cidade de Arapongas, Paraná. Utilizando a correção textual-interativa (RUIZ, 2013), porém ampliando seus postulados, durante as intervenções, o professor não se colocava como mero revisor e corretor do texto, mas como colaborador e coautor da produção, fazendo interferências, não somente no formato, mas também no conteúdo dos escritos. Por meio do aparato metodológico da Crítica Genética, analisando as versões produzidas e contrapondo-as com as intervenções do professor, foi possível verificar o jogo de vozes e vontades (polifonia) de professor e aluno, em um texto construído de maneira dialógica e em solidariedade. O trabalho pauta-se, principalmente, nos dizeres de Bakhtin (1997; 2002), Salles (2006; 2008) e Ruiz (2013).

Palavras-chave:

Correção textual. Crítica Genética. Produção de texto.

ABSTRACT

Text production in a school environment is not an easy task. In addition to being a laborious activity (both for the teacher, who needs to plan and correct the texts, and for the student, the protagonist of the production), it is often left in the background. It is also not uncommon for the teacher to make corrections only in the form of the text, highlighting the grammatical infractions committed and punishing the mistakes, without contributing to their project of saying (content). With this scenario in mind, this work presents the results of a research that aimed to unravel the paths of productions made during a textual production workshop, with students, mostly from high school in the city of Arapongas, Paraná. Using textual-interactive correction (RUIZ, 2013), but expanding its postulates, during the interventions, the teacher did not place himself as a mere proof reader and corrector of the text, but as a collaborator and co-author of the production, making interferences, not only in the format, but also in the content of the writings. Through the methodological apparatus of Genetic Criticism, analyzing the versions produced and contrasting them with the teacher's interventions, it was possible to verify the game of voices and wills (polyphony) of teacher and student, in a text

constructed in a dialogic way and in solidarity. The work is mainly based on the words of Bakhtin (1997; 2002), Salles (2006; 2008) and Ruiz (2013).

Keywords:

Genetic Criticism. Text correction. Text production.

1. Introdução

Trabalhar com produção de texto em sala de aula é um grande desafio, tanto para os professores quanto para os alunos. O ato de tecer um texto exige a mobilização de variados conhecimentos e manuseio de diferentes técnicas e competências acuradas de linguagem. Não basta apenas ter o que dizer, mas saber como fazê-lo, por meio de um gênero do discurso mais adequado ao referido ato de comunicação, tendo em mente que o dito (ou escrito) precisa ser compreendido de maneira eficiente, e que as marcas do enunciador ficarão inferidas, seja pelos pressupostos ou subentendidos, uma vez que a língua(gem) nunca é neutra.

As aulas de produção de textos exigem não apenas planejamento por parte do professor, mas todo um aparato teórico-metodológico para que a prática não se torne mecânica e vazia de sentido. É necessário pensar nas condições de produção, recepção e circulação do gênero a ser produzido. Não basta solicitar ao aluno que ele escreva tendo em mente um único leitor idealizado (no caso, o professor) que irá julgar se o texto é adequado ou não, “limpará” o texto e “punirá” as infrações linguísticas cometidas, colocando aí um ponto final no trabalho. Assim, se os gêneros discursivos são as engrenagens da comunicação, as produções textuais devem privilegiar todos os aspectos pertencentes aos gêneros como questões de tema, composição, estilo, e os conhecimentos a serem ativados como os linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais (Cf. KOCH; ELIAS, 2012).

Tendo em mente a produção de texto em ambiente escolar, os aparatos metodológicos da Crítica Genética têm contribuído sobremaneira em tal contexto, visto que ela analisa o processo de criação, e não apenas o produto final, compreendendo, dessa forma, o texto como um processo, resultado de idas e vindas, reflexões e lapidações. É sobre esse viés que este estudo busca suporte metodológico, analisando as versões dos textos produzidos pelos alunos, contrapostos às interferências do professor a fim de verificar a polifonia nesses escritos, demonstrando que eles foram produzidos em solidariedade, na medida em que o professor não se coloca apenas como revisor do texto, mas como coautor desse projeto de di-

zer, para que assim o gênero produzido atinja seu objetivo sociocomunicativo de maneira eficiente.

Este trabalho busca, portanto, verificar como as interferências do professor contribuem para o processo de produção textual do aluno, apoiado nos postulados da Crítica Genética, da correção textual que tem como objetivo construir o texto em solidariedade, e não apenas caçar e punir as infrações gramaticais, bem como constatar a polifonia de vozes de aluno e professor nas produções.

2. *Produção textual*

O trabalho com o texto e suas nuances e especificidades enunciativas regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, balizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016). De acordo com o documento,

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2016, p. 67)

Dessa forma, os estudos dos gêneros e domínios discursivos, contextos de produção e recepção, estudos morfológicos, sintáticos, semânticos, semióticos, estilísticos e discursivos em prol da construção dos efeitos de sentido gerados pelo dizer, bem como as práticas de leitura e de produção textual oral e escrita, também fazem parte da realidade do processo de ensino e aprendizagem da língua.

A atividade de produção textual proposta pelo professor – e principalmente sua atitude frente ao produzido pelo aluno – denotará também a concepção de linguagem que permeia sua prática. Se o centro do trabalho for apenas a mobilização linguística de normas e estruturas textuais, a escrita estará com foco na língua em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Caso o texto seja tomado como produto, fruto apenas do que o autor quer expressar, sendo ele o único responsável pelo seu dizer, não considerando as experiências e os conhecimentos dos leitores envolvidos no processo interacional, a concepção de linguagem será a de expressão do pensamento. Por outro lado, se a atividade é vista como um processo, cuja realização exige a mobilização de variados conhecimentos e estratégias em uma relação interacional na qual autor e

leitor são responsáveis pela construção dos efeitos de sentido do texto, a concepção de linguagem é a interacionista e a língua entendida como uma prática social (Cf. KOCH; ELIAS, 2012) em consonância aos postulados interacionistas de Bakhtin (1997).

A concepção de linguagem que orienta o trabalho com o ensino de língua (tanto na literatura especializada, quanto nos documentos oficiais que balizam o processo de ensino e aprendizagem) é aquela que a entende como uma prática social, na qual os sujeitos envolvidos no ato de comunicação são vistos como protagonistas, responsáveis dialogicamente e sujeitos que se constroem e são construídos na interação por meio dos textos, ou como disposto na BNCC (2016) mantendo a visão presente já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), sendo a linguagem uma forma de “ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 20).

3. Crítica Genética em ambiente escolar

Toda obra, antes de vir a público, passa por adaptações, modificações e versões. Esses registros materiais do texto em seu devir denotam, justamente, que o ato criador não é apenas um produto final e acabado, mas que passa por um processo.

Os documentos de processo podem ter os mais variados formatos e serem compostos das mais variadas linguagens. No processo de produção, o autor (aqui entendido no sentido mais amplo de autoria) pode se munir de registros verbais, visuais e sonoros. São fotografias, diagramas, recortes de jornais, revistas, músicas, mapas, gráficos, arquivos em áudio ou vídeo, enfim, toda sorte de recursos que podem ser utilizados na composição do texto. Sobre essa diversidade, Salles (2008) diz:

Ao acompanhar diferentes processos, observa-se, na intimidade da criação, um contínuo movimento tradutório (tradução intersemiótica), ou seja, passagem de uma linguagem para outra. Há intervenções de diferentes linguagens, em momentos, papéis e aproveitamentos diversos. As linguagens que compõem esse tecido e as relações estabelecidas entre elas dão singularidade a cada processo. (SALLES, 2008, p. 44)

Ao manusear os documentos de processo, o crítico genético tem acesso à complexidade do trabalho de criação e consegue perceber as nuances entre o que veio a público e o caminho percorrido pelo autor. Sal-

les (2008, p. 39) afirma que esses documentos desempenham dois papéis ao longo do processo criador: o de “armazenamento e de experimentação”.

Sobre o armazenamento, a autora salienta que o ato contribui com o percurso em direção à concretização da obra, visto que são recursos materiais dos quais quem está criando uma obra se vale para sua construção, podendo variar de um processo para outro que “mostram o acompanhamento metalinguístico do processo” (*Idibidem*, p. 40). Por outro lado, os registros de experimentação contribuem para o processo de criação da obra, deixando aparente “a natureza indutiva da criação” (*Idibidem*, p. 40).

É, portanto, por meio das análises desses documentos que é possível encontrar a obra em seu devir; perceber os caminhos e as decisões que foram tomadas no meio do trajeto, as escolhas feitas para o que permanece e o que sai de cena, as substituições, as adequações, as inserções, as ampliações e os cortes e as rasuras.

Os textos produzidos em ambiente escolar são os manuscritos escolares. De acordo com Calil (2008),

[...] todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... Enfim, o *manuscrito escolar* é tudo aquilo que, relacionado diretamente não ao ensino de língua portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de *aluno*. Em outra palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever. (CALIL, 2008, p. 24-5)

O manuscrito escolar seria, portanto, todo texto produzido em ambiente escolar, produto de uma demanda dessa instituição na qual o seu escritor está condicionado à posição de aluno. Ressalta-se que o manuscrito escolar não ocorre somente nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, que têm o texto (gêneros discursivos) como foco e escopo, mas também em todas as outras áreas e disciplinas que fazem uso de um código ou de determinada linguagem como forma de registro. É, portanto, uma tarefa a ser desenvolvida por um escritor na condição de aluno que dá origem aos manuscritos escolares – tomando aqui como pressuposto o sentido mais amplo da palavra escritor, como *aquele que escreve*, conforme prescreve Houaiss (2001, p. 1211). Seria, por conse-

guinte, nesse ambiente de produção de registros (textos) sob o caráter de tarefas a serem executadas, que a Crítica Genética encontra um campo fértil de atuação e pode trazer valiosas contribuições para o ambiente escolar.

Os pilares da Crítica Genética, ao considerarem o texto como resultado de um processo em rede, resultado de idas e vindas, são de grande valia para o contexto escolar, seja na orientação de construção de documentos de processo para se chegar à versão tida como acabada, seja na verificação do processo de construção do escrito.

4. Correção textual

Um dos principais desafios dos professores de Língua Portuguesa que trabalham com produções textuais, sem dúvida, é a correção desses textos. Além de ser um trabalho árduo que, na maioria das vezes, extrapola a carga horária do professor, exige um empenho metodológico que muitas vezes ocorre intuitivamente, na tentativa de atender à demanda que lhe é exigida da maneira mais eficiente e eficaz possível para se avançar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no que concerne ao desenvolvimento dessa habilidade tão valiosa.

A avaliação de uma produção textual é algo bastante subjetivo, posto que é possível requerer dos estudantes que eles construam textos nos limites pressupostos de determinado gênero e na linguagem permitida por ele – seja ela formal ou informal. Exigir, no entanto, o que se chama de “brilho” nos escritos (ou determinado grau de literariedade, ou fruição, a depender do gênero requerido) é algo que passa pela apreciação do leitor/corretor e difícil de ser transformada em nota matemática. Desta forma, questões de adequação de gênero e condições de produção (conteúdo) acabam por ter um peso maior na composição de uma nota final do que elementos de textualização e língua (forma), isso quando a atividade está ancorada em uma concepção dialógica e interacional de linguagem.

Ao fazer as interferências, correções de norma, apontamentos, sugestões, questionamentos e até mesmo provocações no escrito do aluno, o professor precisa criar um ambiente de segurança e suporte para os estudantes, para que os seus “desvios” e os “ajustes” necessários apontados pelo professor não sejam expostos de forma agressiva, abusiva, e até mesmo desrespeitosa, sobretudo para que o aluno não tenha a sensação

de “não saber escrever”, ou que “jamais alcançará o nível que está sendo exigido dele”.

Não é incomum os professores, ao “corrigirem” os textos dos alunos, escreverem mensagens como “isso é um absurdo!”, “de onde você tirou isso?”, “jamais cometa um erro desses!”, “você ainda não aprendeu isso?”, entre tantas outras abordagens que podem desmotivar os alunos no processo de reescrita e até mesmo criar bloqueios, uma vez que o estudante não se sente mais seguro em devolver o escrito para o professor, com receio do que ele possa dizer. Sobre os comportamentos do professor, Freire (1996) pondera:

O professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 59-60)

Criar um ambiente de respeito, confiança e empatia nas correções interativo-textuais, que são os bilhetes deixados para os alunos em suas produções, de acordo com Ruiz (2013) não é apenas profissionalismo e atitude ética por parte do docente, mas também um ato de bom senso e, mais ainda, uma atitude de solidariedade que indica um trabalho colaborativo e de coautoria.

Correções são sempre necessárias, pois aparar as arestas, apontar sugestões, sinalizar o que pode ser melhorado são atitudes que estão presentes em todo momento no processo de ensino e aprendizagem. As maneiras como essas interpelações têm sido realizadas, todavia, e como elas podem causar efeitos negativos nos alunos precisam ser debatidas. Diálogos edificadores são extremamente importantes em ambientes de ensino e aprendizagem e palavras de conforto e incentivo são sempre bem-vindas em momentos de avaliação. Essas atitudes demonstram não apenas preocupação com o que o aluno leva de experiência em sua vida escolar, mas de que modo ele a experiencia e, principalmente, como as vivências podem fazer dele um cidadão mais engajado, crítico, reflexivo e, sobretudo, mais humanizado.

5. Polifonia

O conceito de polifonia é desenvolvido por Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2002). De acordo com o autor, a obra de Dostoiévski vai além da plurivocalidade (multiplicidade de vozes no texto); ele argumenta que existem não apenas múltiplas consciências que aparecem no romance, mas também a multiplicidade de visões de mundo que fazem parte dos romances e se combinam numa unidade de *acontecimento* (Cf. ROMAN, 1992-93). Dessa forma, Bakhtin (2002) caracteriza a essência da polifonia consistir

[...] no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento. (BAKHTIN, 2002, p. 34)

A polifonia, desse modo, na visão de Bakhtin, constitui-se na combinação não apenas na multiplicidade das vozes em um texto, mas na combinação das vontades individuais coexistindo dentro dele em dialogismo.

Roman (1992-93, p. 207) afirma ser a polifonia um “conceito muito caro para a linguística contemporânea”, uma vez que não há, necessariamente, uma homogeneidade em sua conceituação. Ela foi caracterizada pelo viés da psicanálise (inconsciente) por Lacan, pela heterogeneidade das formações discursivas por Authier-Revuz, e pelo sociointeracionismo da linguagem por Bakhtin, pelas lentes da semântica argumentativa de Ducrot e, no Brasil, até mesmo pela intertextualidade, por Koch. Neste estudo, apoia-se na vertente bakhtiniana de polifonia, visto que ela corrobora o entendimento de linguagem como prática social, sendo um produto social, histórico e coletivo, fruto das interações comunicativas.

6. Análise de uma carta pessoal como amostragem

O intuito desta pesquisa é realizar um estudo acurado dos textos produzidos em sala de aula, durante a aplicação de uma oficina de produção textual, realizada em um colégio particular na cidade de Arapongas, Paraná, com alunos, em sua maioria, do Ensino Médio, mas que contava também com alunos da comunidade escolar.

A oficina tinha como propósito a elaboração de um livro-portfólio individual, contendo as produções de alguns gêneros do discurso, todos com comandos para a produção que se abriam para diversas interpretações, valorizando a criatividade do aluno, seu senso crítico e de tomada de decisão.

Entre os muitos gêneros discursivos trabalhados no ambiente escolar, foi escolhido para compor o livro-portfólio o gênero carta pessoal pelos seus traços de linguagem informal e espontânea e por se tratar de um texto que tem como característica o diálogo entre remetente e destinatário – interlocutores. Como se pretendia “reconfigurar” essa especificidade solicitando aos alunos que escrevessem textos nos quais eles enfrentassem seus medos, dialogassem com seus heróis e se questionassem sobre o futuro, encontrou-se no gênero carta pessoal o suporte para a composição.

A produção analisada tinha como temática o futuro. O comando de produção para esse texto era o seguinte:

Produção: *Uma carta para meu futuro.*

Comando para produção: *O que você diria ou perguntaria para o seu “eu” do futuro? Escreva, então, uma carta para você mesmo, só que no futuro.*

Nessa produção, os alunos deveriam ser seus próprios interlocutores, em um diálogo com o seu eu, só que no futuro. O comando sugeria que os alunos fizessem perguntas para o seu eu do futuro e também que dialogassem com ele. Um comando amplo que abria possibilidades para um diálogo intimista e reflexivo, no qual o estudante poderia perguntar, dar conselhos, questionar, ou até mesmo relatar experiências, direcionando-se a eles mesmos em um tempo futuro, que também não foi especificado, ficando a critério do aluno estabelecer com qual momento de sua vida gostaria de dialogar.

Muitos foram os questionamentos feitos pelos alunos para o “eu do futuro”, desde se conseguiram se formar no curso que eles tanto queriam, se casaram, tiveram filhos, se estão felizes, se conseguiram realizar seus sonhos, se fizeram a tão sonhada viagem, entre tantos outros.

Apesar de o comando ser amplo e, como em todo e qualquer texto, nem toda interpretação ser válida, houve o caso de uma aluna que interpretou o comando de uma forma e produziu o texto de uma maneira que fugia ao que era proposto, como se pode ver na imagem a seguir:

Figura 1: Primeira versão de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna.



Fonte: o autor.

Segue a transcrição do texto sem as intervenções do professor:

1. Arapongas, 09 de março de 2019.
2. Cara formanda,
3. Deveria ter socializado mais com as pessoas, se
4. divertido!
5. Sempre sonhei em se formar, ter uma profissão 6. que me faça se sentir bem e realizada.
7. Quando me formar irei realizar minha profissão 8. com eficiência, pois me esforçarei para chegar onde 9. sempre quis.
10. Sempre quis me formar em medicina, por isso 11. muitas vezes não tive tempo para se divertir, pois
12. fiquei estudando durante um determinado tempo.
13. Jamais desistirei de meus sonhos e para alcança-los 14. deverei conquista-los.
15. Isadora.

Percebe-se que a aluna faz confusão ao produzir o seu texto. Ela começa dirigindo-se ao seu eu do futuro como uma formanda (o que, aparentemente, denotaria ser uma formanda do futuro, mas que, na verdade, tratava-se de seu estado atual, posto que ela estava no último ano do Ensino Médio e o conteúdo de sua carta, posteriormente, revela esse posicionamento), e começa sua carta se lamentando, dizendo que deveria

ter saído mais e se socializado mais (linhas 4 e 5). No segundo parágrafo, ela fala sobre seu sonho de se formar e se sentir realizada (linhas 6 e 7). No terceiro, parágrafo, no entanto, há uma confusão de ideias, porque, até então, parecia ser o eu dela do futuro falando com ela, e nesse parágrafo ela coloca uma condicional no futuro “quando me formar”, contradizendo as ideias expostas até então. Ela continua sua carta reforçando seu sonho de se formar e de não ter tido tempo para se divertir e finaliza afirmando que jamais desistiria dos seus sonhos e que continuaria lutando para conquistá-los.

O escrito da aluna se mostra bastante confuso e não atende ao comando para a produção, que solicitava um diálogo com seu eu do futuro. O que acontece em seu texto é que ora ela se dirige ao seu futuro, ora ao seu passado, e seu texto não evolui, mostrando-se impreciso e fora do que foi solicitado. Com isso, a intervenção do professor, por meio da correção textual-iterativa, precisou ser mais assertiva ao sugerir que ela repensasse o comando do texto para reescrever sua carta atendendo ao que foi solicitado.

Em uma segunda versão desse texto, a aluna apresentou a seguinte produção:

Figura 2: Segunda versão de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna.



Fonte: o autor.

Para uma melhor leitura do texto, abaixo segue sua transcrição sem as intervenções do professor:

1. *Arapongas, 30 de março de 2018*
2. *Cara “Eu do futuro”,*
3. *Então, gostaria de lhe perguntar se já*
4. *conseguiu realizar o seu tão desejado sonho? Você já* 5. *conseguiu se formar na tão desejada faculdade*
6. *de medicina?*
7. *Será que todos seus esforços e nervosismos* 8. *valeram a pena para*
9. *chegar a carreira que tanto queria? E se esse não* 10. *for seu verdadeiro sonho. será que foi tudo em vão?*
11. *E sua família como está? Continua unida?*
12. *E seu sonho de se casar depois de se formar e* 13. *estar bem estruturada financeiramente, deu certo?* 14. *Você conseguiu formar a família desejada?*
15. *Conseguiu encontrar suas amigas? E suas*
16. *melhores amigas*
17. *continuaram sendo as melhores?*
18. *Conheceu todos os lugares que sonhou?*
19. *Beijos.*
20. *Isadora*
21. *Então, desejo que você realize todos os seus sonhos*
22. *e que seu futuro seja do jeito que você havia*
23. *programado e desejado.*

Ao refazer o texto, de acordo com a sugestão do professor, a aluna, agora, atende ao comando de produção, dialogando com seu eu do futuro. Nessa versão, a aluna questiona se conseguiu se formar na “desejada faculdade de medicina” (linhas 5 e 6), mas se pergunta também, caso esse não seja realmente o seu verdadeiro sonho, qual carreira seguiu (linhas 8 e 9); se sua família está bem e se seu sonho de se casar e formar uma família após a graduação se concretizou; se manteve suas amigas e finaliza desejando que todos os seus sonhos tenham sido realizados.

Nessa reescrita, a aluna demonstra ter compreendido o comando de produção, e a única intervenção do professor foi de que ela acrescentasse uma finalização para a carta, pois ela parecia ainda estar em aberto. Ainda nessa versão, a aluna faz o acréscimo, que aparece agora inserido no corpo do texto em sua versão final, como se pode ver a seguir:

Figura 3: Versão final de uma carta para o eu do futuro produzida por uma aluna.



Fonte: o autor.

Nessa versão final, a aluna atende às sugestões do professor, e sua carta agora está de acordo com a proposta e o comando de produção. Ao se analisar apenas a versão final do texto, não é possível dimensionar o trabalho realizado (tanto pelo professor, quanto pela aluna) para se chegar a essa versão. É por meio das lentes da Crítica Genética que se pode constatar as intervenções e interferências do professor, colocando-se como coautor do texto nesse projeto do dizer. O diálogo entre professor e aluna, a refação do texto, as sugestões feitas e atendidas, a polifonia de vozes e vontades em prol de que o escrito atinja seu objetivo comunicativo, de acordo com o comando da produção: todas essas nuances são percebidas ao se cotejar as versões do texto, verificando, dessa forma, o dialogismo entre professor e aluna, bem como o jogo de vontades, pois, ao se tomar apenas a última versão como produto final, perde-se toda essa movimentação revelada pelos bastidores da criação.

Os pressupostos da Crítica Genética revelam o percurso da produção, no caso deste estudo, desde as primeiras versões produzidas pelos alunos, até as demais versões após as intervenções do professor, revelando que o texto é construído a muitas mãos, em vários movimentos de idas e vindas, e não em um ato solitário do aluno.

7. Considerações finais

Atividades de produções textuais não apenas instrumentalizam os alunos na produção de determinados gêneros discursivos, mas requerem do estudante um pensamento crítico, analítico e reflexivo que podem ser estratégias para se avançar rumo à humanização dos alunos em ambiente escolar. São essas experiências que e se mostram como práticas de ensino e aprendizagem significativas e transformadoras.

Em ambiente escolar, a Crítica Genética valoriza o processo no trabalho com o texto e contribui para o desvelar dos bastidores das produções, verificando a importância das interferências do professor, ao se colocar como coautor do texto do aluno, em um processo colaborativo de construção, e não apenas como mero corretor e agente que encontra e pune desvios de norma. Essa percepção se torna possível na medida em que os manuscritos escolares são entendidos como documentos de processo, reveladores dessas idas e vindas no texto, tanto por parte do professor quanto do aluno. O cotejo dessas versões, bem como com as interferências realizadas, coloca luz sobre esse processo e revela um texto polifônico, dinâmico e construído em solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*: língua portuguesa. Brasília, 2016.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Grande dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. *Letras*, p. 41-2, Curitiba: UFPR, 1992-3

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação: construção da obra de arte*. 2. ed. Vinhedo: Horizonte, 2006.

_____. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.