

PRÁTICAS EPILINGUÍSTICAS AXIOLÓGICAS NA REESCRITA: CARACTERIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Adriana Delmira Mendes Polato *

Adriana Beloti **

Renilson José Menegassi ***

Resumo: O trabalho prospecta a caracterização teórico-metodológica do que propomos como práticas epilinguísticas axiológicas, o que se apresenta como expansão das propostas de práticas epilinguísticas feitas por Franchi e Geraldini. Conclama-se, por esta razão, a mobilização dos conceitos axiológicos da entoação, do juízo de valor e do extraverbal da enunciação nos processos de revisão e reescrita. No plano metodológico, analisa-se o processo que envolve o diálogo entre um dos pesquisadores e uma aluna do 4º ano do Ensino Fundamental I, depois de seu texto ter passado por revisão e reescrita voltada a critérios de ordem cognitiva e não dialógica. Os resultados preliminares demonstram que: a) as práticas epilinguísticas axiológicas, em forma de blocos de questionamentos dialógicos, modificam o caráter da revisão e da reescrita, por convocar a manifestação da consciência sociodeológica do sujeito autor de textos a respeito das condutas socioideológicas representadas no texto; b) permite emergir a vida social e o discurso próprio no enunciado, o que se concretiza no estilo verbal de linguagem empregado, que se torna mais livre, fluído e expressivo, com escolhas vocabulares e sintáticas valoradas e direcionadas ao todo do acabamento valorativo do enunciado como atuação discursiva, no que se espera com o trabalho balizado pelo dialogismo.

Palavras-chave: Análise linguística. Prática epilinguística axiológica. Revisão e reescrita.

AXIOLOGICAL EPILINGUISTIC PRACTICES IN REWRITING: THEORETICAL-METHODOLOGICAL CHARACTERIZATION

Abstract: This work prospects the theoretical-methodological characterization of what we propose here as axiological epilinguistic practices, which are presented as expansions from proposals of epilinguistic practices made by Franchi and Geraldini. For this reason, we claim the mobilization of axiological concepts of intonation, judgment of value and the extra verbal of enunciation in processes of revision and rewriting. At the methodological plan, we analyze the process regarding the dialogue between one of the researchers and a student from Basic Education, after her text having been revised and rewritten according to criteria of non-dialogical and cognitive order. Primal results show: a) that axiological epilinguistic practices, in the form of blocks of dialogical questionings, modify the character of review and rewriting, since they summon up the manifestation of the socio-ideological consciousness of the subject-author of the texts regarding the socio-ideological conducts represented in the text; b) it allows social life and discourse to emerge in the enunciation itself, what is materialized in the verbal style of language used, which becomes more free, fluid and expressive, with vocabulary and syntactic choices valued and directed to the whole of the evaluative completion of the enunciation as discursive acting, in what is expected with the work based on dialogism.

Keywords: Linguistic analysis. Axiological epilinguistic practice. Revision and rewriting.

Introdução

As atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas formam o tripé pragmático e metodológico da proposta de Análise Linguística (AL), que nasce na

Linguística Aplicada do Brasil a partir da relação com o processo de produção textual escrita, com ênfase às etapas de revisão e de reescrita de textos (GERALDI, 1984). Neste primeiro momento, não se ressalta o plano metodológico que envolve o tripé mencionado, pois a Análise Linguística nasce cognitiva, para abordagem de aspectos linguísticos e textuais, e dialógica, no que toca ao processo de interação discursiva (POLATO, 2017), a considerar a importância dada por Geraldi ao interlocutor social, como participante da fala do locutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Recomenda-se, portanto, que a Análise Linguística medie os processos de revisão e de reescrita do texto, com vistas ao atendimento de objetivos interacionais delineados e com vistas ao desenvolvimento da autoria do aluno, para constituição da habilidade de melhorar o próprio texto.

Em (1987), Franchi delinea as atividades epilinguísticas e metalinguísticas ligadas às atividades de compreensão e produção de textos, proposta que aparece reacentuada por Geraldi (1991), em *Portos de passagem*. Aqui se apresentam pressupostos dialógicos complementares à compreensão do objeto: o texto é dado como ponto de partida e de chegada de qualquer prática discursiva que envolve o uso da linguagem; aponta-se à importância do projeto interlocutivo intersubjetivo entre o “eu” e o “outro”, em dadas condições sócio-históricas e ideológicas de produção, de forma similar ao que apregoa Bakhtin (2003c) em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*. Geraldi, ainda, defende a existência de um sujeito que aprende a se tornar mais consciente, deliberado, ao produzir textos na escola, na medida em que reflete sobre as relações dialógicas que permeiam a produção discursiva. A AL, assim, insere-se como atividade que permite reflexões – atividades epilinguísticas – elucidadoras à compreensão dessas relações, para que o sujeito aprenda a operar na e com a língua(gem), a fim de estreitar o projeto de intercompreensão que se concretiza no enunciado que produz para falar de um tema.

A interlocução datada, circunstanciada, como o é a enunciação específica para Bakhtin/Volochinov (2006) e Volochinov/Bakhtin (1926), passa a ser *lócus* privilegiado de novidade, onde se imprimem valorações à língua, aos objetos do discurso e onde o sujeito também se constitui. A proposta não desconsidera o eixo da repetibilidade, do já dito, da historicidade inerente aos usos da linguagem. Para Geraldi, no entanto, a produção de textos é um projeto dialógico em que se pode

aprender a ser autor de linguagem, com maior ou menor consciência do que representa o projeto interlocutivo delineado, a depender das reflexões que as atividades epilinguísticas mediadas pelo professor venham a desencadear.

Com partida dessa compreensão já esboçada por Geraldí (1984; 1991) e Franchi (1987), lançamos a caracterização do que vêm a ser as práticas epilinguísticas axiológicas, ao que se faz necessário discutir princípios dialógicos, para sustentar a compreensão teórico-metodológica sobre a aplicação de atividades epilinguísticas axiológicas nos processos de revisão e de reescrita de textos de gêneros específicos, com a finalidade de enriquecer o discurso do aluno, torná-lo mais vivo, expressivo, próprio, do ponto de vista de uma composição dialogizada e axiológica de vozes.

A discussão está dividida em duas partes: a primeira retrospectiva a atividade epilinguística na sua ligação com os processos de revisão e de reescrita do texto, para que se irrompa uma visão teórico-conceitual-metodológica do que vem a ser em prática epilinguística axiológica; a segunda descreve e analisa o processo dialógico que envolve a aplicação de práticas epilinguísticas axiológicas na reescrita de um texto do gênero Conto de Terror, produzido por uma aluna de 4º ano do Ensino Fundamental I, como amostra representativa do que pode se realizar com textos de ordem narrativa no mesmo nível de ensino, a considerar a natureza do gênero discursivo mobilizador do dizer.

1 Atividades epilinguísticas: da gênese à compreensão axiológica

1.1 A gênese

Para Franchi (1987), as atividades epilinguísticas têm o objetivo de “[...] levar o aluno a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.” (FRANCHI, 1987, p. 41). Desse modo, a abordagem de aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos é mediada pelas atividades epilinguísticas, a fim de clarificar ao aluno as diferentes possibilidades que a língua com sua gramática oferecem à produção de sentidos e atribuição de novas significações às palavras ou estruturas mobilizadas, do que decorre o desenvolvimento do estilo próprio de linguagem do aluno, proposição de natureza dialógica remetente à relação valorativa estilo-gramática, tratada por Bakhtin (2003, 2013) e Bakhtin/Volochinov (2006).

A pensar o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da escolaridade como *continuum* em etapas complementares, Franchi (1987) recomenda que as atividades epilinguísticas sejam intensamente vivenciadas nos primeiros anos de escolaridade, para que o aluno primeiro aprenda a refletir sobre a própria língua com sua gramática em uso. Já, a partir das últimas séries do Ensino Fundamental, o autor defende que o aluno possa vir a falar sobre a língua(gem) com a ajuda de quadros nocionais consolidados, como os da gramática padrão ensinada ou, também, quadros intuitivos, oriundos dessas mesmas reflexões.

Geraldi (1991) amplia essa visão, aplicando-lhe uma reacentuação mais dialógica. Para ele, as atividades epilinguísticas “[...] refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado.” (GERALDI, [1991] 2013, p. 190). As práticas epilinguísticas direcionam-se à análise e efetivação de estratégias do dizer do locutor, concretizadas no enunciado, para estreitar o projeto de intercompreensão lançado ao interlocutor, o que pode se efetivar tanto na leitura quanto na escrita. Geraldi defende a formação de um sujeito aluno coprodutor de sentidos, que compreende ou responde a ações realizadas com e sobre a linguagem. Assim, as atividades epilinguísticas servem a desencadear a habilidade de apreender e efetivar operações discursivas, que hoje podemos nomear como valorativas, na compreensão e produção textual. Com isso, suscita-se o envolvimento de aspectos como a entoação, os juízos de valor mobilizados na relação com o extraverbal da enunciação, como parte de um projeto de compartilhamento de valores sobre um tema social pelos interlocutores constituídos (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926) no texto em seu valor de enunciado.

Para Geraldi (1991), quanto mais bem clarificada a consciência do que envolve o projeto interlocutivo, mais operações discursivas o aluno apreende quando lê ou aplica quando escreve, a considerar todas as condições de produção inerentes à enunciação. Para responder e ser capaz de compreender ou representar condutas socioidelógicas, históricas e culturais no texto, o aluno antes reflete sobre elas, o que é mediado por práticas epilinguísticas que ajudam a deflagrar contrapalavras. O aluno negocia, faz-se “jogador em jogo” e concretiza, em termos linguístico-enunciativos e discursivos, as operações discursivas demarcadoras de palavra própria sobre o objeto do discurso.

Se a visão dos dois autores, Franchi (1987) e Geraldi (1991), sobre as operações discursivas deliberadas e conscientes com e sobre a linguagem for coadunada à de Bakhtin (1998, 2013), podemos prospectar, a partir da visão do último, que as atividades epilinguísticas são capazes de desencadear operações linguísticas estratificadoras da linguagem do autor, que passa a apresentar um estilo próprio de linguagem, de onde emergem novidades à língua e aos objetos do discurso, dada a singularidade do evento enunciativo. As ações com e sobre a linguagem representariam o trabalho com o material – língua – que abarca dimensões cognitivas – referentes à capacidade de resposta; éticas – referentes ao ato responsável posicionado ou à posição axiológica que se apresenta; estéticas – referentes à singularidade (BAKHTIN, 2010) manifestada no plano enunciativo em forma do todo de acabamento valorado.

Em síntese, ao coadunarmos os pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos anunciados por Franchi (1987) e Geraldi (1991), temos que as atividades epilinguísticas: a) decorrem de reflexões (in)conscientes sobre a linguagem; b) estão coligadas às atividades linguísticas de leitura ou de produção de texto; c) tomam as condições de produção do texto como norte reflexivo; d) dispensam foco sobre projeto interlocutivo de dizer delineado; e) desencadeiam operações com e sobre a linguagem ou operações discursivas que orientam apreciações sobre o objeto de discurso e investem formas linguísticas de novas significações; f) antecedem práticas metalinguísticas; g) podem ser mediadas pelo professor; h) seriam intensamente praticadas nas séries iniciais da escolaridade; i) extrapolam descrições gramaticais sem vida, que não corroboram o desenvolvimento de habilidades para a produção discursiva ativa, consciente e engajada.

A releitura dialógica, em aprofundamento das proposições de Franchi (1987) e Geraldi (1984, 1991), aponta à necessidade de se vislumbrar processos de revisão e reescrita interessados na produção de textos mobilizados em gêneros discursivos como todos valorativos, como atuações discursivas de orientação social, conforme se depreende de Bakhtin (1988), Bakhtin/Volochinov (2006) e Volochinov/Bakhtin (1926), ao que as abordagens gramaticais estritamente normativas ou as abordagens cognitivas do texto e do gênero não se mostram suficientes. Daí emerge

a necessidade de defesa teórica à caracterização de atividades epilinguísticas axiológicas.

1.2 A compreensão axiológica

Em compreensão complementar ao posto por Franchi (1987) e Geraldi (1991), Polato (2017), em movimento retrospectivo e prospectivo (BAKHTIN, 2003) de pesquisa, defende um estatuto dialógico para a prática de análise linguística, cujo objetivo é colocar em foco a compreensão e produção valorada do discurso. Nessa proposição, as práticas epilinguísticas emergem como as responsáveis pela expansão da consciência socioidológica dos sujeitos-alunos, que assumem o papel de coautores de textos mobilizados em gêneros, na leitura, escuta, escrita e oralidade, a partir de processos reflexivos planejados e mediados pelo professor, com assentamento na compreensão da configuração das situações sócio-históricas e ideológicas imediatas e amplas de interação, as condições de produção (GERALDI, 1991, 2016), (BAKHTIN, 2003), (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

A proposta dá atenção a como o extraverbal da enunciação, a entoação social e os juízos de valor mostram-se perceptíveis na materialidade linguística, de modo que se concretiza em palavras em seu valor de signos ideológicos ou blocos de juízos de valor mais complexos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), construídos a partir de estruturas sintagmáticas e sintáticas que dizem da composição dialogizada e valorada de vozes no discurso. Todos esses recursos manifestam-se em operações linguístico-enunciativas e discursivas, sob arranjo autoral, que revelam a manifestação de um estilo socioindividual de linguagem – palavra própria colocada ao lado de outras palavras, como confirmam Moura e Miotelo (2016).

A entoação própria empregada no enunciado é marca autoral de reacentuação valorativa de já ditos, que se manifesta na resposta nova posicionada e sempre única na cadeia do discurso (BAKHTIN, 1988a; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). A entoação congrega apreciações que fazem dela o elo fino para o compartilhamento de juízos de valor sobre o tema pelos interlocutores em determinado tempo e espaço. Esses dois aspectos – entoação e juízos de valor – não se apartam do extraverbal da enunciação (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926), que não simplesmente influencia o enunciado, mas o integra concretamente no corpo vivo como atuação discursiva. O que se dá

no contexto imediato de interação, portanto, é uma configuração única que também remete à historicidade do objeto do discurso, do gênero que o mobiliza e, substancialmente, das condutas socioideológicas ali representadas como relações sociais possíveis.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), Bakhtin/Volochinov confirmam que a “[...] tomada de consciência implica discurso interior, entoação interior e estilo interior, ainda que rudimentares.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 116). Assim, o “[...] sentido do discurso não existe fora de sua acentuação e entoação vivas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 196), sendo a entoação inerente à palavra e às expressões, como representação de valores. É desse modo que “[...] o julgamento de valor inerente a toda palavra viva, [é] revelado pela acentuação e pela entoação expressiva da enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 188). Se o sujeito do discurso compartilha juízos de valor, é sinal que a entoação própria se estabeleceu a partir do diálogo entre sua consciência e outras no meio social, como uma condição para que se refrate próprio e posicionado por meio das palavras que profere.

Em *Discurso no romance*, Bakhtin (1988b) ressalta que a palavra, tomada em todas as suas significações culturais (cognitivas, éticas e estéticas), constitui a língua viva, ideológica. Assim, para ser própria, para ser discurso, precisa ser apreendida povoada de intenção e acento. O próprio autor ressalta que dominar a linguagem e submetê-la às “[...] próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo” (BAKHTIN, 1988b, p. 100), visto a palavra encontrar-se antemão superpovoada de intenções alheias. Além disso, é preciso considerar que “[...] este ou aqueles elementos da língua adquirem o perfume específico dos gêneros, [...] se adéquam às entoações desses gêneros.” (BAKHTIN, 1988b, p. 101).

Ao se considerar o gênero como um arcabouço sociovalorativo, temos que a própria forma típica de enunciado e sua entoação determinam a “*seleção do material verbal e a forma do todo verbal*” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, [1926] 1976, p.9-10, grifos dos autores), para que se concretize a interação autor-ouvinte/interlocutor-tema em dada situação de interação discursiva.

Volochinov/ Bakhtin (1926), ainda, afirmam que a proximidade recíproca que o autor mantém com o tema é um fator determinante do estilo e “[...] todas as línguas possuem meios gramaticais diretos de expressão deste aspecto.” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 19). Por outra via, “[...] a própria estrutura da

língua reflete o evento da inter-relação entre os falantes.” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 19). Daí ser possível compreender que o autor pode escolher a palavra ou a estrutura sintática se a domina cognitiva e axiologicamente a partir de outros discursos que apreende, como uma proposta de compartilhar valores reacentuados sobre o tema com o interlocutor/ouvinte, já participante de seu diálogo interior. Todos esses aspectos concretizam-se na parte percebida do enunciado a partir da relação indissociável estilo-gramática, explicitada por Bakhtin (2003b; 2013).

Assim, a situação extraverbal integra o enunciado de forma viva, pois envolve a compreensão do horizonte espacial ideacional comum aos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação configurada e a avaliação comum dessa situação (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926), as quais são imperativas à produção de sentidos.

No texto mobilizado em gênero escolhido à manifestação do posicionamento axiológico do autor-criador (BAKHTIN, 1988a; 2003b; FARACO, 2007), quando se ultrapassa o domínio cognitivo de cópia (BAKHTIN, 1988a, b, c), apresenta-se um estilo próprio de linguagem, cujas escolhas vocabulares e gramaticais conscientes e deliberadas são resultantes do trabalho com e sobre o material – língua – sempre na relação com a forma e com o conteúdo (BAKHTIN, 1988). Assim se realiza a produção de um enunciado, cujo todo do acabamento valorado se apresenta como uma atuação discursiva.

Ao se tomar esses princípios como baliza, Bakhtin (2013) prenuncia, para os dias atuais, a importância de se investir no enriquecimento da linguagem dos alunos, de modo que aprendam a agir como autores conscientes de linguagem, do lugar sócio-histórico e ideológico que ocupam na vida social organizada. Para produzir discursos vivos, valorados, o aluno reacentua vozes sociais, representativas de valores que dizem dos lugares possíveis ocupados em dados cronotopos sociais. Tudo isso se concretiza no texto, de modo vivo, seja como um braço de representação da realidade, mais ou menos verossímil, a depender do campo de atividade humana de onde emerge o enunciado. Convocam-se consciências sociais possíveis, a partir de vozes, para representação de condutas sócio-históricas, ideológicas e culturais de interação discursiva, que semioticamente realizam-se por meio de um gênero mobilizador do dizer.

A considerar os conceitos axiológicos como categorias análíticas de suma importância à constituição e, logo, à compreensão da produção valorada do discurso, é possível pensar em atividades epilinguísticas que os incorporem, o que apresentamos como propostas de práticas epilinguísticas axiológicas, a envolver caracterizações preliminares como:

- práticas epilinguísticas axiológicas envolvem todas as qualidades já pronunciadas em sua gênese na LA do Brasil;
- voltam-se à compreensão da ordem sociológica, das relações extralinguísticas e extraverbais integrantes do enunciado;
- expandem a consciência socioideológica do sujeito-aluno, na medida em que o convida a assumir a autoria do texto/enunciado;
- deflagram uma representação mais bem acabada das condutas sócio-históricas, ideológicas e culturais no texto;
- proporcionam reflexões que levam o aluno a concretizar sua entoação própria a partir da entoação própria dos gêneros que mobilizam o dizer, para o compartilhamento de juízos de valor sobre o tema com o interlocutor/ouvinte, com assentamento no extraverbal da enunciação;
- corroboram compreensão do gênero como todo valorativo que serve a uma atuação discursiva;
- organizam a atividade mental para a escolha consciente e deliberada de palavras e estruturas sintáticas mais complexas requeridas a sua direção objetal semântico-expressiva;
- atentam às vozes sociais manifestadas no enunciado e ao seu arranjo axiológico autoral;
- instigam o sujeito-aluno a atentar às relações dialógicas que o enunciado mantém com os outros que tratam do mesmo tema, sob posicionamentos semelhantes ou diferentes.

1.2 Revisão e reescrita: diálogo no processo de escrita

A conceituação da AL pautada em práticas epilinguísticas axiológicas vincula-a à compreensão enunciativa da linguagem, conforme pressupostos do dialogismo, e, ainda, ao entendimento da escrita como processo e como trabalho (GERALDI, [1984] 2006; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016), vertente que

abre caminhos para a adoção da prática de escrita desenvolvida em etapas, incluindo a revisão e a reescrita textual, também na perspectiva discursiva e dialógica, isto é, concebendo o texto como processo e não como produto, para o qual as interações entre professor e estudante são fundamentais na constituição daquele como coprodutor do texto e deste como sujeito autor de seu discurso.

Nesse sentido, demarcamos a escrita em sala de aula como uma atividade de interação verbal social, no interior da qual os sujeitos envolvidos – professor e estudante – assumem, alternadamente, seus turnos de fala e, portanto, marcam-se no processo e no texto em produção, distintamente, por: a) proposta de produção; b) escrita da primeira versão do texto; c) apontamentos de revisão; d) revisão e reescrita do texto – segunda versão; podendo, ainda, haver nova revisão do professor e outra versão – a terceira – por meio da revisão e reescrita do produtor¹. Assim, a dialogicidade de toda e qualquer situação enunciativa está presente, também, na escrita, cujos objetivos principais, no contexto do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, é desenvolver e constituir as habilidades de escrita e as capacidades linguístico-discursivas dos estudantes. Para tanto, é função do professor assumir práticas que possibilitem a compreensão do processo de produção textual, efetivamente, como uma situação dialógica e de interação, entre dois sujeitos contituídos sócio, histórico e ideologicamente e, ainda, destes com o texto, que materializa seus discursos e constituição. Nessa prática, o texto materializa, essencialmente, a constituição do estudante – autor – e o professor marca-se por meio de suas intervenções de revisão, em seu turno de correção. É nesse cenário, então, que tomamos o processo de escrita, assim como as práticas de AL, como dialógico: ancorado nos pressupostos da Análise Dialógica de Discurso – ADD – e em sua relação com a Linguística Aplicada no Brasil.

De acordo com nossos objetivos, focamos as reflexões e análises nas etapas de revisão e de reescrita, assumidas como dialógicas e pautadas pelas atividades epilingüísticas de AL dialógica. Contudo, é válido registrar, a despeito do foco de estudo, que as etapas de planejamento e escrita também compõem o processo de produção do texto (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) e que as atividades prévias, que têm a função de dar condições ao estudante de ter o que dizer, saber como fazê-lo, por que e para quem (GERALDI, [1991] 2013), são essenciais para caracterizar a atividade de escrita como trabalho (BELOTI, 2016). Também,

concordamos com Menegassi e Gasparotto (2019), quando afirmam entender “[...] a interação entre professor e aluno como processo de significação, de internalização, de apropriação, de sistematização e de desenvolvimento de habilidades de escrita.” (p. 108) e, na esteira dessa compreensão, é que nos propomos a discutir como as práticas de AL dialógica podem dar vida ao texto, levando ao desenvolvimento textual e discursivo, agregando valores e tons avaliativos ao diálogo de revisão que leva à revisão e à reescrita do texto Conto de Terror.

Subsidiados no aporte da LA no Brasil e relacionando-o aos conceitos fundantes do dialogismo oriundo do Círculo de Bakhtin, compreendemos a função essencial da revisão com o objetivo de possibilitar maior e melhor adequação do texto às condições estabelecidas para sua produção (MENEGASSI, 2012), isto é, para que a finalidade, o interlocutor, o tema e o gênero discursivo sejam tomados como referências para as escolhas linguísticas e discursivas que compreendem o processo de escrita, de manifestação do discurso por meio do texto materializado no gênero discursivo Conto de Terror. Assim, a interação professor e estudante, eu e outro, caracteriza a revisão e a reescrita como processuais, recursivas e dialógicas, destacando-se a relevância de tais processo, segundo aponta Garcez (1998):

[...] a escrita exige o desenvolvimento de atividades mentais extremamente complexas (as funções mentais superiores), tais como a memorização ativa, a atenção voluntária, as ações conscientemente controladas, o pensamento abstrato, a capacidade de generalização, o comportamento intencional, entre outras; que o funcionamento psicológico, que permite a construção dessas capacidades, se fundamenta nas relações sociais entre indivíduos, as quais se desenvolvem num processo histórico-cultural, sempre mediado por sistemas simbólicos; e que os processos mentais superiores se desenvolvem de forma gradual em duas fases: uma primeira, intersíquica ou social e uma segunda, intrapsíquica ou individual. (GARCEZ, 1998, p. 80).

Portanto, o tema e o *outro*, que caracteriza a interação e, justamente, a concepção dialógica, tem papel essencial. Conforme discutimos na sequência, o professor pode lançar mão das práticas epilinguísticas axiológicas no processo de revisão e de reescrita do texto, ampliando os conhecimentos e possibilidades linguísticas e discursivas do texto e possibilitando o diálogo que dará condições para a tomada de consciência do estudante, produtor do texto, que se definirá como autor em relação à palavra do *outro* – professor (BAKHTIN, [1929] 2006). A partir

das intervenções do professor, que atua, então, como revisor e coprodutor do texto, alternando os turnos de fala no processo de escrita, o estudante pode revisar e reescrever o texto, a fim de adequá-lo à situação de interação verbal social, caracterizando a escrita como reflexiva, um processo que se desenvolve e se constitui por aspectos discursivos, compreendendo elementos linguísticos, gramaticais, textuais, discursivos e pragmáticos, realçando o tom valorativo da linguagem. Em termos práticos na situação de ensino, as práticas epilinguísticas axiológicas, que podem possibilitar a efetivação de tal processo e a produção de um texto vivo, para além de preenchimento de informações meramente linguísticas.

Na esteira de tais proposições, o gênero discursivo eleito para a prática de escrita é tomado, para além de seus aspectos estruturais, considerando que as escolhas linguísticas para atendimento do gênero configuram-se como mecanismo que visa a cumprir determinadas finalidades e funções sociais e comunicativas e, portanto, funcionam como elemento detentor de valor social, histórico e ideológico, que revelam, de maneira mais ou menos marcada, o posicionamento social de onde o sujeito enuncia. Dessa forma, intervenções relacionadas ao gênero discursivo mostram-se, também, como necessárias, pois “[...] o gênero mediatiza a atividade, dá-lhe forma e materialidade. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se apropria desses instrumentos mediadores, apropria-se também dos seus esquemas de utilização.” (GARCEZ, 1998, p. 62). Logo, o Conto de Terror recupera estruturas e características de narrativas, como verbos no pretérito, personagens, lugar onde se passa a estória, contudo, não pode ser tratado apenas como narrativa desprovida de características próprias, como é o caso de terror, que reivindica aspectos sinistros e assustadores, personagens malvados, medo e assombração, por exemplo.

É na interação, entre os sujeitos coprodutores do texto – professor e estudante – e entre estes e o próprio texto, que a dialogicidade do processo de escrita se instaura, considerando-se todos os aspectos sociais, históricos e ideológicos como elementos que possibilitam a prática de revisão e de reescrita com maior ou menor nível de valores, ou seja, com maior ou menor possibilidade para o desenvolvimento das habilidades de escrita e das capacidades linguístico-discursivas dos estudantes, por meio do processo de produção do texto que é, igualmente, social, histórico e ideológico, materializando os valores axiológicos dos sujeitos e da própria situação enunciativa.

2 Prática epilinguística axiológica na reescrita

2.1 O texto como ponto de partida

A aplicação de práticas epilinguísticas axiológicas em forma de blocos de questionamentos de base valorativa foi proposta para deflagrar uma nova reescrita de um texto do gênero Conto de Terror, produzido pela aluna de 9 anos do 4º ano do Ensino Fundamental I em situação de ensino e aprendizagem. Nosso foco não é analisar o processo de produção textual delineado pela professora, incluindo suas ações mediadoras nas etapas da revisão e da reescrita. Desse processo, interessamos o fato de que havia um gênero determinado para mobilizar o dizer e de que se chegou a uma versão reescrita considerada satisfatória pela professora. Apresentamos, no Quadro 1, a versão compilada do banco de textos pertencentes ao grupo de pesquisa Interação e Escrita-UEM/CNPq e, com base nela, procedemos a uma breve análise do que se reflete na materialidade. Posteriormente, discutimos a aplicação, de modo a focar como as práticas epilinguísticas axiológicas permitem a manifestação da vida do discurso.

Quadro 1 – Versão reescrita dada como satisfatória

O pesadelo

Duas aranhas de Marte me abduziram.

Elas me colocaram dentro de uma capsula e me levaram até o seu planeta.

Lá, eu fiquei presa na capsula, ouvindo tudo o que elas diziam numa sala ao lado.

A aranha n.1 falou:

- Isso não vai dar certo.

A aranha n. 2 falou:

- Vai dar certo sim!

Elas estavam discutindo o que iam fazer comigo enquanto eu escutava tudo. Então, elas vieram para me matar e eu dei um grito e acordei.

Graças tudo não passou de um pesadelo.

Fonte: Arquivo dos autores.

Como se observa, o texto atende a todos os aparatos cognitivos de uma narrativa que apresenta discurso direto para representar a voz das personagens. Do ponto de vista da forma, ainda, a narrativa apresenta enredo coerente, com início, desenvolvimento, clímax e desfecho. O uso da pontuação, especialmente, dos dois pontos e do travessão, como marcas próprias de introdução do discurso direto se efetiva. A paragrafação, também, não fere normativas. A narrativa mostra-se bem constituída, com estrutura própria. Os elementos primordiais da narrativa - narrador

em primeira pessoa, personagens e enredo – participam da consituição de um todo coerente. No entanto, a própria constituição de um discurso vivo e valorado de terror, semiotizado pelo gênero em questão, não se efetiva, o que nos leva a concluir que o processo de produção textual deflagrado esteve centrado mais em aspectos cognitivos que valorativos.

Observa-se concretizada uma escrita fria, lógica, gramaticalmente correta, mas livresca, como discute o Bakhtin-professor (2013), em *Questões de estilística no ensino de língua*, ao colocar em xeque o ensino da gramática desvinculado das questões socioideológicas que permeiam o estilo. Neste ensaio, Bakhtin adverte ao fato de que, com o aumento da escolaridade, os alunos começam a abandonar a linguagem viva, expressiva e original, para dar lugar a uma linguagem sem vida, embora gramaticalmente correta, exatamente como observamos no texto produzido pela criança.

Na esteira do que propôs Bakhtin (2013), quando congraça a importância das reflexões que envolvem a relação sociovalorada estilo-gramática, as atividades epilinguísticas axiológicas são delineadas para que se apresente a entoação própria à autoria, com geração de imagens, mobilização de juízos de valor social e outros aspectos de natureza valorativa que imprimem vida social ao discurso.

Na versão reescrita tomada como partida, a autoria não se manifesta em forma de estilo próprio e valorado de linguagem, o que se reflete como falta de articulação entre forma, conteúdo e material – língua em uso. Em outras palavras, não observamos a produção de um texto do gênero Conto de Terror como todo valorativo, como uma atuação discursiva de natureza social marcada. Desse modo, um dos pesquisadores intervém com a proposta de práticas epilinguísticas axiológicas, em forma de blocos de questionamentos orais, cujo processo se descreve no tópico que segue.

2.1.1 Práticas epilinguísticas axiológicas em discussão

O pesquisador inicia as práticas epilinguísticas axiológicas com a aluna, com o objetivo de expandir a sua consciência socioideológica acerca das condutas representadas no texto. O foco é uma abordagem sociológica, que se ancora no concretizado no texto, ponto de partida de modo a instigar a aluna a refletir sobre a orientação social da expressão.

Pesquisador: *Clara, parece que você quis contar uma história de terror!? Um conto de terror?*

O pesquisador busca afinar a entoação para se dirigir à criança, para que as reflexões não se mostrem frias e sem vida, a ponto de ela não se interessar em participar ativamente do processo. Neste caso, foi conclamada uma entoação social questionadora e ao mesmo tempo descontraída, para desafiar a aluna a manifestar-se de modo espontâneo, verdadeiro, livre, expressivo, vivo, conforme sugere Bakhtin (2013). Este primeiro questionamento objetiva levar Clara a refletir sobre a natureza social do gênero Conto de Terror.

Clara: *Sim, eu quis.*

O pesquisador prossegue:

Pesquisador: *Você acha que conseguiu contar esta história, de modo que o medo e o terror apareçam? Seu conto tem começo,... meio... e fim! Está pontuado corretamente. Que bonito isso! Muito bem..., mas você está vendo que sua história está... digamos... meio sem vida?*

Este bloco de questionamentos objetivou instigar Clara a refletir sobre a possibilidade de efetivar uma reescrita produtiva de seu texto, embora ele se mostrasse gramatical e estruturalmente correto (FIAD, 2006). Essa reescrita integra o processo de produção textual como etapa primordial à constituição de um discurso vivo e valorado, que aqui se efetiva em mobilização por meio do gênero Conto de Terror, que precisa ser atendido também deste ponto de vista e não apenas do ponto de vista cognitivo. Em seguida, a resposta de Clara confirma que ela tem essa consciência.

Clara: *Sim, eu sei.*

Então, o pesquisador estende o convite para uma outra reescrita e expõe o objetivo da prática.

Pesquisador: *E por que não dar vida para este conto, agora? Vamos deixá-lo mais vivo, mais cheio de medo e de terror?*

Partimos do princípio de que a expressão social organiza a atividade mental (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) e de que o gênero escolhido para mobilizar o dizer – o Conto de Terror – tem uma orientação social externa e uma entoação (BAJTIN/MEDVEDEV, 1994; BAKHTIN, 1988b) que diz do tema arrolado no enunciado, da estética de sua abordagem, a qual envolve o medo, o sobrenatural, o suspense, elementos que precisam se marcar presentes para a efetivação do discurso de terror. Assim, prossegue-se a interação dialógica:

Pesquisador: *Não é nada difícil! É só você refletir sobre tudo o que pergunto e, depois, tentar pensar em representar isso na sua escrita, ok? Você quer pensar na história toda e em todos os detalhes que ela pode apresentar ou quer pensar nela por partes. O que você quer?*

Clara: *Eu quero pensar por partes!*

Clara consegue apenas pensar na produção do Conto de Terror de modo estrutural, porque foi isso que apresentou: o começo, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho, a organização cognitiva das falas, com pontuação correspondente. Ela não consegue pensar no todo do acabamento estético do enunciado, que envolve a representação estética do medo, do sobrenatural, como uma propriedade do gênero que serve à concretização de seu dizer (BAKHTIN, 1988a). Então, o pesquisador dialoga:

Pesquisador: *Ah, não! Vamos pensar na história toda, uma história cheia de medo, de terror, que tal? Depois você pode revisar e reescrever por partes, vamos lembrando, se achar melhor. Perguntamos e você só se preocupa em ir criando as imagens, as cenas, ok? Principalmente, tente pensar em palavras e expressões que representem o que está criando. Vamos começar, então: Um elogio: você sabe usar dois pontos e travessão certinho, hein? Você sabe que o travessão é para marcar a fala da personagem e a outra parte é da voz que está narrando? Quem cria e organiza todas essas vozes hein, Clara?*

Clara: *Quem cria e organiza?... Sou eu?!*

Pesquisador: *Sim! É você!*

Percebe-se que Clara confundia-se como sujeito social criança em relação ao “eu” narrador em primeira pessoa que representa no texto. De todo modo, a estética do medo não participa de seu diálogo interior. Desse modo, a entoação própria do

terror não se apresenta no texto inicial que produz. Conforme afirma Bakhtin (1998), se não há orientação objetual para o discurso, se não há entoação, o que se produz não passa de cópia cognitiva.

O pesquisador elogia novamente os domínios de ordem cognitiva que a criança apresenta no texto inicial, fruto do trabalho da escola, e busca convocar a consciência da autoria-criadora, a responsável pelo todo do acabamento estético do enunciado (BAKHTIN, 2003a, b), o que inclui a organização das vozes. Com isso, objetiva que a aluna assuma a autoria do processo narrativo.

Pesquisador: *Vamos começar, de verdade agora, hein...! Você sabe o que é medo e o que é terror? Você já tinha lido alguma história de terror antes? Pense em palavras e expressões cheias de medo e de terror, talvez, coisas sobrenaturais. Como é que o medo vai fazer parte da vida dessas personagens, hein, Clara? Como vão ser o eu e as aranhas? Que tipo de eu é esse, hein? É uma menina ou um menino? É forte ou frágil? Como é? E as aranhas? Elas são amedrontadoras? Se sim, por quê?*

Clara: *O eu vai ser menina e é frágil.*

O pesquisador insiste na noção de que a entoação do gênero Conto de Terror precisa ser convocada. Um meio de isso se efetivar é a partir da caracterização das personagens, para além da própria narrativa enquanto estrutura textual, mas compreendendo-a como uma narrativa específica, um Conto de Terror. Se a criança permitir que a estética do medo, do sobrenatural, que envolve o terror, participe de seu diálogo interior, pode aplicar sua própria entoação (BAKHTIN/VOLVOCHINOV, 2006), para devolvê-la em forma de elaboração autoral consciente (BAKHTIN, 1988a; 2003b). Esse diálogo pode ser mediado, pois, como informa Franchi (1987), a criatividade não é um terreno intocado do “eu”. A reacentuação da entoação social do medo se dá a partir da apreensão apreciativa, que se manifesta no estilo socioindividual de linguagem (BAKHTIN, 2003b), por meio das escolhas vocabulares e gramaticais valoradas que se realiza. Como a criança não conseguiu fazer escolhas conscientes para representar o medo no primeiro texto, buscou-se delinear a existência de uma relação entre as personagens, suas ações, o medo e o terror que as envolve. Assim, insistiu-se nesta relação e nas possibilidades de as palavras e expressões as representarem.

Pesquisador: *E como eram essas aranhas? Pense nessas aranhas, no corpo, em detalhes amedrontadores etc. Pense. Pensou? As aranhas têm alguma característica comportamental que assusta o eu do texto? Agora, tente pensar em palavras, expressões que possam representar isso.*

Clara: *Nossa!*

A reação de Clara aponta que ela abriu-se à apreciação valorativa. Continua-se o processo para abordar, também, o arcabouço valorativo dos cronotopos, para Bakhtin (1988c p. 355), “[...] os centros organizadores do tratamento temático,” onde “os nós do enredo são feitos e desfeitos”. No caso do texto da aluna, a relação tempo-espácio apresenta-se suspensa, ou seja, não desenvolvida no início do Conto. Assim, prossegue-se.

Pesquisador: *O “eu” que você representa está em algum lugar quando as aranhas fazem a abdução? Você quer representar isso?*

Clara: *Ah... ele estava no quarto meio dormindo, meio acordado, pode ser?*

Pesquisador: *Sim, pode. Como você quiser. Pode ser em outro lugar também. Então, como elas pegaram o eu, como puseram nessa cápsula? Como o eu se sente? Pensa. Você quer enriquecer essa parte com esses detalhes ou não? Não esquece que essas coisas todas são de dar medo a este eu, hein! Ah, e como era essa cápsula, Clara? Como o eu do texto se sente ao estar preso dentro dela? E o planeta? O eu viu alguma coisa do planeta quando lá chegaram? Pense em palavras e expressões que possam representar isso. Imagine bem! Agora, veja como você representou nos dois primeiros parágrafos do seu texto:*

“Duas aranhas de Marte me abduziram”.

“Elas me colocaram dentro de uma capsula e me levaram até o seu planeta”.

Pesquisador: *Você acha que poderia representar de maneira mais rica, detalhada?*

Clara: *Sim. Tá, tá!*

Quando Clara responde ativamente pela primeira vez neste bloco de questionamentos, ela já desmonstra ter compreendido que o “eu” do texto não é ela mesma, mas uma representação criada por ela na narrativa. Isso se mostra na relação enunciativa de distanciamento que estabelece por meio de “ele”, que funciona para retomar o “eu” narrador, como observamos: “Ah... ele estava no quarto...”. A reescrita do primeiro e do segundo parágrafos efetiva-se, como recortamos para as Figuras 1 e 2, respectivamente:

Figura 1 – Reescrita do primeiro parágrafo do Conto

O Parquinho

Estava no parquinho quando naves enormes chegaram. Todas entraram em pânico enquanto duas aranhas ~~enormes~~ imensas desciam vagarosamente. Elas me capturaram e me jogaram violentamente dentro de uma capsula transparente e incrivelmente resistente e me levaram até seu planeta.

Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 2 – Reescrita do segundo parágrafo do Conto

As aranhas eram horripilantes. A aranha 121 era da espécie vira negra, seus olhos eram cor de sangue e seu ferrão saltava veneno ácido. Já a 252 era da espécie tarantula, seus pelos continham veneno paralizante e havia presas trituradoras.

Fonte: Arquivo dos autores.

Depois das práticas epilingüísticas axiológicas propostas em forma de blocos de questionamento, Clara passa a compartilhar as condutas sociais que reconhece como possíveis, a partir das escolhas vocabulares e sintáticas que faz. Assim, recria imagens que compõem as cenas da narrativa. Para tanto, manifesta entoação própria e convoca juízos de valor que permitem ao leitor apreender a realidade criada em uma atuação discursiva que compartilha elementos de terror.

Na Figura 1, constatamos que, embora tenha perguntado ao pesquisador da possibilidade de o espaço onde estava o “eu” no momento da abdução ser o quarto, Clara decide pelo cronotopo do parquinho, possivelmente um lugar reconhecido em suas vivências ou contato com outros textos. A forma verbal “estava”, correspondente à primeira pessoa do pretérito imperfeito, e o adjunto adverbial “no parquinho” situam o “eu” – *narrador-personagem* no cronotopo. A relação temporal é convocada a partir de “quando”, para marcar o momento em que as naves chegaram, o que se configura como uma escolha vocabular própria à construção narrativa. Já o adjetivo “enormes”, qualificador de “naves”, ajuda na configuração da primeira cena do Conto: no parquinho, supostamente um lugar aberto, com a presença de muitas outras crianças, aparece um elemento surpresa e assustador:

“as naves enormes”. Com esses elementos constitutivos da cena, configura-se o pânico entre todos em razão da natureza do desconhecido. O uso abundante de adjetivos e adjuntos adverbiais de modo concretiza-se na reescrita como marcas de entoação, em resposta a todos os questionamentos feitos pelo pesquisador a partir do advérbio interrogativo “como”, cujo conteúdo das questões seguintes voltava-se ao delineamento de descrições concernentes às personagens e a seus modos de agir no cronotopo. Tal observação aponta haver uma relação direta entre a entoação empregada nas atividades epilingüísticas axiológicas e a entoação que se efetiva na reescrita da criança.

No excerto apresentado na Figura 2, efetiva-se a caracterização das personagens aranhas. A locução adjetiva “de sangue” qualifica a cor dos olhos, enquanto o substantivo “veneno” recebe, no primeiro caso, a qualificação “ácido” e, no segundo, “paralizador”. Assim, a criança convoca a entoação de terror e tenta demonstrar o quanto as aranhas eram aterradoras, efetivando-se o juízo de valor que lhe é compatível à idade. As presas também recebem o adjetivo “tritadoras”, o que demonstra como eram “horripilantes”, característica que Clara utiliza na abertura do parágrafo. Nestes dois parágrafos reescritos, portanto, observamos que a entoação social do gênero Conto de Terror já se apresenta mais veemente que na primeira versão reescrita pela criança, o que sinaliza à importância dos questionamentos epilingüísticos axiológicos na revisão dialógica que possibilita tal reescrita. Do mesmo modo, a criança efetiva em sua revisão e reescrita a dialogia com o campo da biologia, comumente retratado em filmes, narrativas, documentários, de modo que as famosas espécies de aranha – viúva negra e tarântula – reconhecidas como perigosas, são as escolhidas para ajudar a configurar o terror. Essas concretizações foram possíveis na situação conduzida, o que nos serve de estudo preliminar para a compreensão de como as práticas epilingüísticas axiológicas podem ser executadas em situação de ensino.

Na sequência, para abordar as condutas socioideológicas vinculadas à sala onde estavam as aranhas, o pesquisador questiona:

Pesquisador: *E o lugar onde as duas aranhas estavam, como era? O que é que tinha neste lugar? O que elas estavam fazendo lá? Como é que elas estavam discutindo? Qual era a atitude delas, os gestos, a entoação da voz delas ao discutir? Como o eu da história se sente diante de tudo isso? Pense em palavras*

e expressões que possam representar isso. Você sabe algo sobre a pontuação que pode aplicar para ajudar a representar isso?

Ao ser indagada sobre a questão da pontuação, Clara responde prontamente:

Clara: Ah se eu puser, por exemplo, três exclamações como nas histórias em quadrinhos, pode ficar com mais vida, não é?

Pesquisador: Sim, pode.

Neste ponto, Clara começa a estabelecer diálogos com representações de escrita que ela já domina, conforme expõe Correa (2004) ao tratar da constituição heterogêna da escrita. Assim, o pesquisador prossegue:

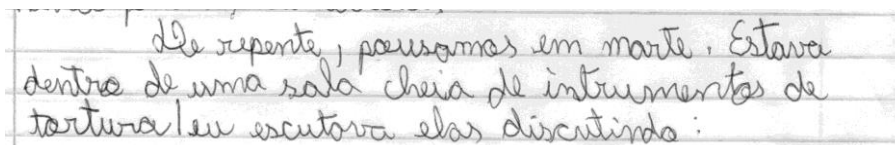
Pesquisador: Então, você representa no seu texto desta maneira: “a aranha n.1 falou, a aranha n. 2 falou”. Elas não estavam discutindo na sala ao lado? Quem discute, fala ou grita, esbraveja, ou pode esbravejar agressiva, gritar brava...o que parece mais adequado para representar o modo como as aranhas discutiam?

Clara: Ah... então não é falar só, não é?

Pesquisador: Acho que é possível representar melhor essa discussão delas na sala, você também não acha?

Então, segue-se o que se concretiza na reescrita:

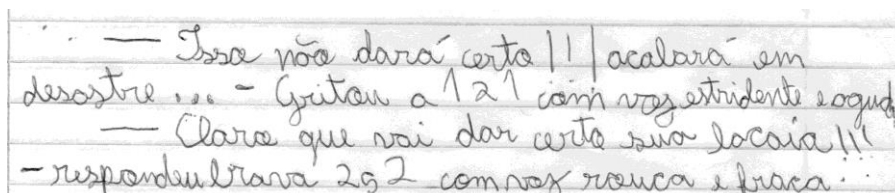
Figura 3 – Reescrita do terceiro parágrafo



De repente, pensamos em morte. Estava dentro de uma sala cheia de instrumentos de tortura. Eu escutava elas discutindo.

Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 4 – Reescrita do quarto parágrafo



- Isso não dará certo!! / acalora em desastre... - Gritou a 121 com voz estridente e aguda.
- Clara que vai dar certo sua locaia!!
- respondeu brava 2g2 com voz rouca e fraca.

Fonte: Arquivo dos autores.

Observamos, no excerto disposto na Figura 3, que o foco de atenção da aluna volta-se à caracterização da sala onde estavam o *eu* e as aranhas, que discutiam à parte o que fazer com ele. O ponto de exclamação encerra a oração que dispõe a informação de que a sala estava cheia de instrumentos de tortura, o que aumenta a apreensão e a tensão do personagem narrador acerca da possível ação que viria a sofrer.

Na Figura 4, apresenta-se o excerto que contém o diálogo entre as aranhas. Nessa versão reescrita, a aluna convoca a entoação das aranhas a partir do uso triplo dos pontos de exclamação ao final do discurso direto que representa suas vozes e das formas verbais delocutivas “gritou” e “respondeu”, que demarcam os estados psicológicos das personagens. A pergunta que Clara havia lançado anteriormente ao pesquisador sobre o usos dos pontos triplos de exclamação, para confirmar se expressariam mais o terror, mostra que a aluna, a partir das reflexões realizadas, desloca a representação entoacional aplicada em outro gênero, reacentuando-a a partir do gênero Conto de Terror, jogada que, à luz do dialogismo, pode ser analisada como marca própria de sua autoria (BAKHTIN, 1988; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Neste excerto, a voz de cada aranha também é caracterizada a partir dos adjetivos “estridente e aguda” e “rouca e fraca”, o que suscita outros juízos de valor ou caracterizações possíveis às personagens.

Posteriormente, para que Clara prepare a configuração do clímax e do desfecho do conto, o pesquisador questiona:

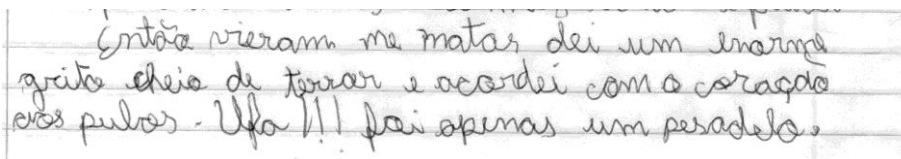
Pesquisador: *Quando as aranhas abduziram o eu que você criou no texto, foi um momento de grande medo, não foi? E depois, como foi o momento em que elas vieram para matar? O que o eu da história sente? Imagine!*

Clara: *A menina está com pavor porque está com medo de doer, de morrer!*

Pesquisador: *Então, pense em palavras ou expressões que possam mostrar que acordar foi um alívio para o eu do texto.*

Logo depois do bloco de questionamentos, efetiva-se a reescrita:

Figura 5 – Reescrita do quinto parágrafo



Fonte: Arquivo dos autores.

No trecho, já é possível observar que a expressão social passa a orientar a atividade mental da aluna. Clara, agora autora, sabe que o *eu* em primeira pessoa não é ela própria. Os adjetivos “enorme” e “cheio” e a locução adjetiva “de terror” descrevem o grito do *eu*, como forte emoção externada de terror e medo. A autora aprende a dar vida à personagem e a solta, como Bakhtin analisa que Dostoievski o faz com as personagens em seu romance (BAKHTIN, 2008). Assim, a personagem cria voz própria, com lampejo de independência, ao livrar-se do medo e do terror que a oprimiam. Clara aprende a constituir a personagem na e pela linguagem, via interação com o outro, assim como ela própria vai constituindo a expansão de sua consciência socioideológica ao representar condutas sócio-históricas, ideológicas e culturais na narrativa, por mediação adequada. Assim, apreende a língua(gem) de um ponto de vista valorado, situado e a devolve ao social da mesma forma. Nesse caso, a reescrita do texto efetiva-se ao considerar o gênero que mobiliza o dizer de um ponto de vista valorativo e não somente cognitivo. Tal constatação ratifica o que preconizam Gasparotto e Menegassi (2015), que ao discutir os processos de revisão e de reescrita, afirmam a necessidade de considerar os elementos próprios do gênero, em suas faces de organização composicional, estilo de linguagem e conteúdo temático, como indissolúveis.

Considerações finais

A prática epilinguística axiológica delineada aos processos de revisão e de reescrita favoreceu a produção de um texto com caráter discursivo, porque nele se manifesta a vida social a partir da entoação e dos juízos de valor convocados à proposta de compartilhamento situado de dizer.

Neste sentido, as práticas epilinguísticas axiológicas, apesar de terem uma orientação iminentemente sociológica, apresentam uma ancoragem na materialidade linguística, para que o aluno parta da consciência concreta que conseguiu

representar no enunciado, por meio das escolhas que fez, a fim de expandir, modificar, suprimir ou adicionar, já nos termos de uma nova proposta valorativa de representação da vida social, para além de objetivos cognitivos.

Embora não despreze os aparatos cognitivos, como os efetivados pela aluna na primeira versão reescrita do texto mobilizado pelo gênero Conto de Terror, as atividades epilingüísticas axiológicas voltam-se, majoritariamente, à realização axiológica, que faz do enunciado uma atuação discursiva. Por isso, sua natureza é dialógica no que tange aos movimentos retrospectivos e prospectivos, ancorados no texto e na vida, os quais medeiam o processo de revisão e de reescrita do texto, em perspectiva dialógica, que considera a premissa da orientação social do dizer.

Notas

* Adriana Delmira Mendes Polato é doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2017). Professora adjunta do Colegiado de Letras e do Programa de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Câmpus de Campo Mourão. E-mail: ampolato@gmail.com

** Adriana Beloti é doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e professora adjunta do Colegiado de Letras da UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão. Coordenou de 2014 a 2017 o subprojeto de Letras/Língua Portuguesa do PIBID - Leitura, escrita e análise linguística: articulações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. E-mail: dribeloti@gmail.com

*** Renilson José Menegassi é doutor em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis) com pós-doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua na graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição, nos cursos de Mestrado e Doutorado, assim como na supervisão de Pós-Doutorado. Foi, também, membro do Comitê Assessor de Linguística e Letras da Fundação Araucária, no estado do Paraná, com vários projetos financiados e bolsista de Produtividade em Pesquisa pela mesma Fundação. E-mail: renilson@wnet.com.br

¹ No processo de escrita, consideramos, também, que a revisão pode ser feita, processual e recursivamente, pelo próprio produtor do texto e/ou por um colega, conforme as orientações pedagógicas do professor, por exemplo.

Referências

BAKHTIN, Bakhtin. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988a, p.13-70.

_____. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988b, p.71-210.

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988c, p. 211-362.

_____. O autor e a personagem. In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p. 13-70.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal.** Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c, p. 307-336.

BAKHTIN/VOLOCHIVOV. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec. [original de 1929], 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski.** 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

_____. **Questões de Estilística no Ensino de Língua.** Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAJTIN, M.; MEDVEDEV, P. N. Los elementos de la construcción artística. In: _____. **El método formal en los estudios literarios:** introducción crítica a una poética sociológica. Versión española de Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza, 1994, p. 207-224.

BELOTI, Adriana. **A formação teórica, metodológica e prática dos conceitos de revisão e reescrita no PIBID de língua portuguesa.** 2016. 227 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

FARACO, C.A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 37- 60.

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991, p.54-63.

FIAD, R. S. **Escrever é reescrever:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

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

GASPAROTTO, D. **O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do Ensino Fundamental I**. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

_____.; MENEGASSI, J.R. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Revista Calidoscópico**, vol.11, n.1, p. 2943, jan/abr, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2013.111.04/1421>>. Acesso em: 13 set. 2016.

_____. Aspectos da prática docente na revisão e reescrita de terror. **Fórum Linguístico**, vol. 12, n. 3, jul.-set./2015, p. 808-826. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n3p808/30165>>. Acesso em: 9 set. 2018.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, [1984] 2006.

_____. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins fontes, [1991] 2013.
MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. 265 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

_____. Conceitos bakhtinianos em comandos de prova de redação. In: FIGUEIREDO, D. C.; BONINI, A.; FURLANETTO, M. M.; MORITZ, M. E. W. (Org.). **Sociedade, cognição e linguagem: apresentações do IX CELSUL**. Florianópolis: Insular, 2012, v. 1. p. 251-276.

_____. A escrita como trabalho em sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 193-230.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019.

POLATO, A. D. M. **Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. 231f. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em:

<http://www.ple.uem.br/defesas/def_adriana_delmira_mendes_polato_do.html>.
Acesso em: 04 jan. 2018.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

VOLOCHINOV, V. N./ BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: julho de 2019.