

# CRÍTICA GENÉTICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

## *Genetic Criticism in school: contributions to the text production class*

Rogério Bortolin<sup>1</sup>

**Resumo:** A Crítica Genética é um vasto campo de análises que busca desvelar não somente a gênese, mas também o processo de construção do texto. Atualmente ela está em constante expansão, debruçando-se sobre as mais variadas esferas discursivas, como a jurídica, artística, jornalística, publicitária, entre tantas outras. Em ambiente escolar, a Crítica Genética pode contribuir para a compreensão das produções escritas como um processo, demandando, dessa forma, algumas etapas (desde o *provisionamento* às inúmeras reescritas) até se chegar à versão tida como final; o entendimento da coautoria do professor nesse texto e o alçar do *status* dos *rascunhos escolares* para *documentos de processo* que revelam um trabalho de cunho colaborativo em uma relação dialógica entre aluno e professor. Pautado nos dizeres de Salles (2006, 2008), Panichi e Contani (2003) e Calil (2008), este estudo tem por objetivo verificar como as lentes da Crítica Genética, aliadas aos postulados de Bakhtin (2002) sobre a polifonia, e Ruiz (2013) sobre as correções textuais-iterativas podem contribuir em ambiente escolar, especificamente, nas aulas de Produção de Texto, revelando as atitudes dos estudantes frente aos apontamentos, “correções”, sugestões, questionamentos e interferências (não somente de ordem textual e linguística, mas também discursivas) do docente em seu escrito, bem como para a compreensão dessa produção realizada de maneira colaborativa, em solidariedade, evidenciando a coautoria do professor nas produções dos alunos, uma vez que ao interferir nesse texto para que ele alcance o seu objetivo sociocomunicativo de maneira eficiente, o professor deixa de ser apenas um leitor-revisor, passando a ter um papel de responsabilidade e coautoria.

**Palavras-chave:** Crítica genética, produção textual, polifonia, coautoria do professor.

**Abstract:** *Genetic Criticism is a vast field of analysis that seeks to reveal not only the genesis, but also the process of text construction. Currently, it is constantly expanding, focusing on the most varied discursive spheres, such as legal, artistic, journalistic, advertising, among many others. In a school environment, Genetic Criticism can contribute to the understanding of written productions as a process, thus requiring some steps (from provisioning to countless rewrites) until reaching the final version; the understanding of the teacher's co-authorship in this text and the raising of the status of school sketches for process documents that reveal a collaborative work in a dialogical relationship between student and teacher. Based*

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras - Português e Inglês pela UEM. Mestre em Ensino de Ciências Humanas Sociais e da Natureza pela UTFPR e Doutor em Estudos da Linguagem pela UEL.

*on the words of Salles (2006, 2008), Panichi and Contani (2003) and Calil (2008), this study aims to verify how the lens of Genetic Criticism, combined with Bakhtin's (2002) postulates on polyphony, and Ruiz (2013) about textual-interactive corrections can contribute in the school environment, specifically, in Text Production classes, revealing students' attitudes towards notes, "corrections", suggestions, questions and interferences (not only textual and linguistic), but also discursive) of the teacher in his writing, as well as for the understanding of this production carried out in a collaborative way, in solidarity, showing the co-authorship of the teacher in the students' productions, since by interfering in this text so that he reaches his goal socio-communicative in an efficient way, the teacher is no longer just a reader-reviewer, but has a role of responsibility and co-authorship.*

**Keywords:** Genetic criticism, textual production, polyphony, teacher co-authorship.

## Introdução

Os estudos em Crítica Genética tiveram início na França, por volta de 1960 e eram voltados para os manuscritos literários – que hoje são chamados de *documentos de processo* (SALLES, 2008), por ser um termo mais abrangente. O cenário de tal campo de pesquisa, atualmente, é muito mais amplo, abrangendo diferentes expressões artísticas, documentos jornalísticos, científicos e também chega à escola.

Apesar dessa expansão, é a curiosidade que move pesquisadores ao tentarem decifrar os caminhos percorridos durante o ato criador de artistas e produtores dos mais variados textos o elo que une todas as faces da Crítica Genética. Tal curiosidade propulsiona pesquisadores em busca de refazer percursos e desvendar os mistérios das criações – ver os seus interiores, seus bastidores, colocar as lentes de pesquisa sobre a gênese.

Tal busca pela compreensão da gênese do texto, bem como o caminho percorrido até se chegar à versão entregue ao público é do que se ocupa o geneticista, ou crítico genético. Ele volta seu olhar para documentos de processo, que são as pistas deixadas por seu criador sobre a obra em questão, ou, de acordo com Grésillon (1991) os “antetextos”, que, para ele, podem ser “notas documentárias, pesquisas, menções epistolares, notas de trabalho, roteiros, planos, resumos, primeiro esboço redacional, rascunhos elaborados passagens a limpo, cópias, provas corrigidas” (p.11), justamente nos quais se encontra a consolidação da obra em seu vir a ser. Willemart (1998) argumenta que “os manuscritos, tanto quanto os croquis e outros prototextos são os testemunhos dos processos de criação que nos ensinam bastantes coisas sobre o movimento do pensamento” (p. 31 e 32).

É por meio da análise de tais documentos que o crítico genético consegue fazer o caminho inverso da obra até chegar ao produto final, compreender seu trajeto, as decisões tomadas, desvelar o que não veio a público e, principalmente, desmistificar o mito de obra pronta, fonte de inspiração e acabada. A análise dos documentos de processo permite perceber que toda obra é concebida por meio de um trabalho contínuo de lapidação, que vai se moldando até chegar “em um ponto suportável para seu criador” (SALLES, 2008, p. 122) que decide, então, torná-la pública.

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, p. 44) ainda 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.

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.

## 1. A produção de texto em sala de aula

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) – documento oficial vigente que orienta o ensino, no Brasil, – estrutura o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica, e o texto (desde sua materialidade linguística até suas especificidades de produção, recepção e efeitos de sentido) é o cerne de todo o trabalho.

Trabalhar com produção de texto em sala de aula, no entanto, é um grande desafio, tanto para professores quanto para os alunos. O ato de tecer um texto exige a mobilização de variados conhecimentos e o 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.

A atividade de produção 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 (KOCH e ELIAS, 2012).

É válido ressaltar que 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 é postulado pela BNCC (2016) mantém a visão presente já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) em que a linguagem é 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).

### 1.1 Crítica genética na escola

São muitos os estudos que fazem uso da Crítica Genética em ambiente escolar. Esse campo de pesquisa chega ao ambiente escolar com o propósito de desvendar os caminhos dos diversos tipos de produção textual, e revelar que o texto é resultado de muito trabalho, não só de provisionamento (PANICHI e CONTANI, 2003), mas também de lapidações e idas e vindas dos autores nas diversas versões do texto, até se chegar a uma versão entendida, naquele momento, como final.

O ato de escrever está presente no ambiente escolar, seja nas composições textuais em aulas de Língua Portuguesa e Produção de Texto, nas quais essa habilidade é amplamente trabalhada em suas diversas especificidades, mas também está presente em todas as áreas do conhecimento que fazem uso da palavra ou de uma linguagem como forma de registro. A escrita é aqui compreendida em consonância com os postulados de Koch e Elias (2012) que dizem que ela não está relacionada apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e às intenções do escritor, mas em relação à interação escritor-leitor de deve levar em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir seus objetivos, sem desconsiderar que o leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo.

Os textos produzidos em ambiente escolar são os manuscritos escolares. De acordo com Calil (2008, p. 24-25),

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.

O manuscrito escolar seria todo texto produzido em ambiente escolar, produto de uma demanda dessa instituição na qual o seu escritor está condicionado à posição de aluno. Vale ressaltar que tal produção 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 *aquela que escreve*, conforme prescreve o Dicionário Houaiss (2001, p. 1211). Seria, por conseguinte, 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.

Elevar o *status* dos rascunhos escolares a documentos de processo, reveladores do ato de criação e, sobretudo, desenvolver a conscientização de que o texto é resultado de trabalho, em uma força tarefa conjunta entre aluno e professor são objetivos da Crítica Genética em ambiente escolar. Nesse cenário, o professor acaba se tornando coautor do texto em uma situação de polifonia, visto que sua voz se faz presente quando se analisam tais documentos de processo. Percebe-se, nesse processo, a interação professor-aluno. Em tal situação, o estudante se defronta com os apontamentos, indagações, questionamentos e provocações do professor em sua produção e toma uma atitude frente a tais intervenções.

A atitude do aluno frente a tais intervenções só será vista – bem como a coautoria do professor – quando o rascunho for entendido como documento de processo e ganhar valor pedagógico na sala de aula. Calil (2008, p. 35-36) também defende esse alçar de *status* do manuscrito escolar de rascunho para documento de processo, afirmando:

Acredito que a delimitação dos recursos dos manuscritos escolares poderia ajudar a resgatar tanto o aspecto processual de produção de primeira versão, segunda versão, versão final, quanto o caráter fragmentário e temporário dos textos que compõem as diferentes práticas de textualização propostas pelos professores. Isso evitaria o pressuposto que a expressão “revisão de texto” traz, a saber, que o rascunho seja reduzido a uma função “normativa” em que a volta do aluno à produção seria justificada pela revisão e correção dos erros para obter um texto melhor.

Nesse sentido, o retomar do texto pelo aluno é visto como resultante de uma interação professor-aluno e não se presta a apenas fazer alterações normativas, mas lapidações e adequações das mais variadas ordens. O retorno às versões seria a trilha para

se chegar à versão tida como final, e um olhar analítico para tais documentos de processo se realiza por meio das lentes da Crítica Genética.

São essas as contribuições que esse campo de pesquisa intenta proporcionar ao ambiente escolar e pode contribuir para um entendimento do texto como processo em rede, resultado das interações entre aluno – meio – professor e na relação sujeito(s) – código – efeitos de sentido, de maneira prática e não estática, o escrito não é o fruto de um momento de inspiração por parte do estudante e, principalmente, as versões são documentos de processo, indícios materiais de um trabalho realizado em solidariedade entre professor e aluno nesse projeto de dizer materializado na produção textual.

## 1.2 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* (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 (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– 2020) afirma que a polifonia é um “conceito muito caro para a linguística contemporânea”, uma vez que não há, necessariamente uma homogeneidade em sua conceituação. Ainda segundo o autor, a polifonia foi caracterizada por diversos prismas, sendo eles: “da psicanálise (inconsciente) por Lacan, pela heterogeneidade das formações discursivas por Authier-Revuz, e pelo sociointeracionismo da linguagem por Bakhtin, pela semântica argumentativa de Ducrot e, no Brasil, pela intertextualidade, por Koch” (ROMAN, 1992-93, p. 207). Este estudo se apoia na vertente bakhtiniana de polifonia, uma vez que ela corrobora o entendimento de linguagem como prática social, sendo um produto social, histórico e coletivo fruto das interações comunicativas.

Fazem-se pertinentes as delimitações sobre polifonia neste estudo, uma vez que se busca analisar as interferências feitas pelo professor no texto do aluno, aliada à Crítica Genética para trazer à luz, por meio da análise das versões do texto, a polifonia presente na versão tida como final.

### 1.3 Correção textual-interativa

Em *Como corrigir redações na escola*, Ruiz (2013) realiza, em sua pesquisa, o levantamento e a análise dos tipos de correções de textos encontrados em ambiente escolar, bem como das implicações no texto do aluno e, principalmente, no processo de reescrita. A autora menciona quatro tipos recorrentes, três deles estão presentes nos postulados de Serafini (2004): a correção indicativa, a resolutiva e a classificatória; e um quarto não previsto na literatura em que se baseia, que ela chama de “correção textual interativa” (p. 47). Segundo a autora:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. Esses bilhetes, em geral têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor (p. 47).

Ruiz (2013) ressalta que tal maneira encontrada pelo professor para se dirigir ao aluno, enquanto cumpre a tarefa de corrigir/revisar o texto, permite que sejam feitos comentários mais globais acerca do escrito, no que tange não apenas aos erros de norma e estrutura, mas também aos aspectos discursivos do texto, sendo uma forma de se integrar mais efetivamente no processo de escrita do estudante.

As correções textuais-interativas são as que apresentam um maior envolvimento do professor com o escrito do aluno, colocando-o em uma posição não apenas de revisor e corretor, mas de coautor do texto, uma vez que ele pode não apenas fazer interferências de ordem textual e normativa, mas também no plano do dizer, nas modalizações do discurso e na eficácia da função comunicativa do gênero produzido. Não se trata apenas de “higienizar” o texto, mas de procurar se aproximar ao máximo da eficiência comunicativa, podendo fazer apontamentos nos níveis temáticos, composicionais e estilísticos do gênero discursivo.

## 2. Análise de dados: um relato de viagem como amostragem de um processo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior em desenvolvimento, que tem como objetivo analisar, por meio das lentes da Crítica Genética, da polifonia e da correção textual-interativa, diversos gêneros discursivos produzidos durante uma Oficina de Produção Textual, ofertada em um colégio particular na cidade de Arapongas, Paraná, no ano de 2019, para alunos, em sua maioria, do Ensino Médio, mas que também contava com a presença de convidados participantes da comunidade escolar.

A oficina tinha como intuito a composição de um livro-portfólio individual para cada aluno, contendo as produções de oito gêneros do discurso: capa, carta pessoal, relato pessoal, relato de viagem, notícia, texto instrucional, texto dissertativo argumentativo e poema autorretrato. Todos com comandos para a produção que se abriam para diversas interpretações, valorizando, dessa forma, a criatividade do aluno, seu senso crítico e de tomada de decisão. Tais gêneros foram escolhidos por permitirem o manejo de variadas

seqüências textuais, bem como diferentes elementos composicionais, a reconfiguração de seus planos pré-formatados (ADAM, 2011) e também tendo em mente a instrumentalização do aluno, por se tratarem de gêneros exigidos em concursos e exames de vestibular. Para efeito de amostragem, foi escolhido para análise um relato de viagem produzido por um desses alunos convidados.

O comando para produção desse gênero era “viagem marcante da minha vida”. Antes de produzir o texto, elementos como tema, composição e estilo do gênero proposto foram trabalhados, bem como a leitura e análise de um texto exemplo. Uma primeira versão do texto foi elaborada pelo aluno participante, e alguns apontamentos foram feitos pelos professores, como se pode verificar abaixo:

Figura 1 - Primeira versão de um relato de viagem produzido por um aluno.

FOLHA DE PRODUÇÃO

1 Título: Uma preciosa viagem educativa

2 Eu estava cursando Física na modalidade licenciatura, quando, em

3 outubro de 2017, a universidade havia agendado uma viagem técnica

4 para a usina hidrelétrica de Itaipu Binacional. Obviamente, a intenção

5 era enriquecer os conceitos disciplinares como graduação especial, destino

6 dos dois conceitos<sup>(1)</sup> relacionados aos conteúdos de eletromagnetismo.

7 É lógico que, em um percurso desses, não poderia<sup>(2)</sup> deixar de apresentar

8 a visita para também conhecer um dos principais pontos turísticos, as famosas

9 Cataratas de Iguaçu. Não foram apenas estudos, mas uma discussão<sup>(3)</sup> técnica

10 nos blocos, tiramos fotos e dialogamos com alguns turistas que, por

11 animal, muito simpáticos. <sup>(2)</sup>

12 Após o cumprimento do roteiro, tiramos também um cronograma

13 à região e a finalidade era a produção de um relatório com levantamento

14 dos conceitos envolvidos na produção de energia em larga escala, bem

15 como dos fatores que influenciam no aumento e na diminuição da produção

16 de energia e abastecimento às redes elétricas. <sup>(3)</sup>

17

18 1. Iniciar um novo período.

19 2. Poderia dar mais detalhes desses momentos mais

20 descontraídos.

21 3. Poderia finalizar com suas impressões pessoais sobre

22 a viagem.

23

24

25 // seu texto está muito bom! Pense nos apontamentos

26 feitos para enriquecer ainda mais seu texto!

27

28 2- Retire:

29 2- Inspeci → palestras

30

Fonte: o autor.



Como o intuito da pesquisa é o professor desenvolver um olhar para as produções dos alunos sob as lentes da Crítica Genética, da polifonia e das correção textual-iterativa, analisando as versões do texto até se chegar em uma tida como final, bem como realizar uma correção textual-iterativa (RUIZ, 2013) na qual ele se coloca em solidariedade com o aluno em seu projeto do dizer, para que os objetivos sociocomunicativos do gênero sejam atingidos, também analisar as atitudes dos alunos frente aos apontamentos do professor e a polifonia dessas vozes e vontades na última versão, toma-se como base o texto acima para fins de análise por amostragem.

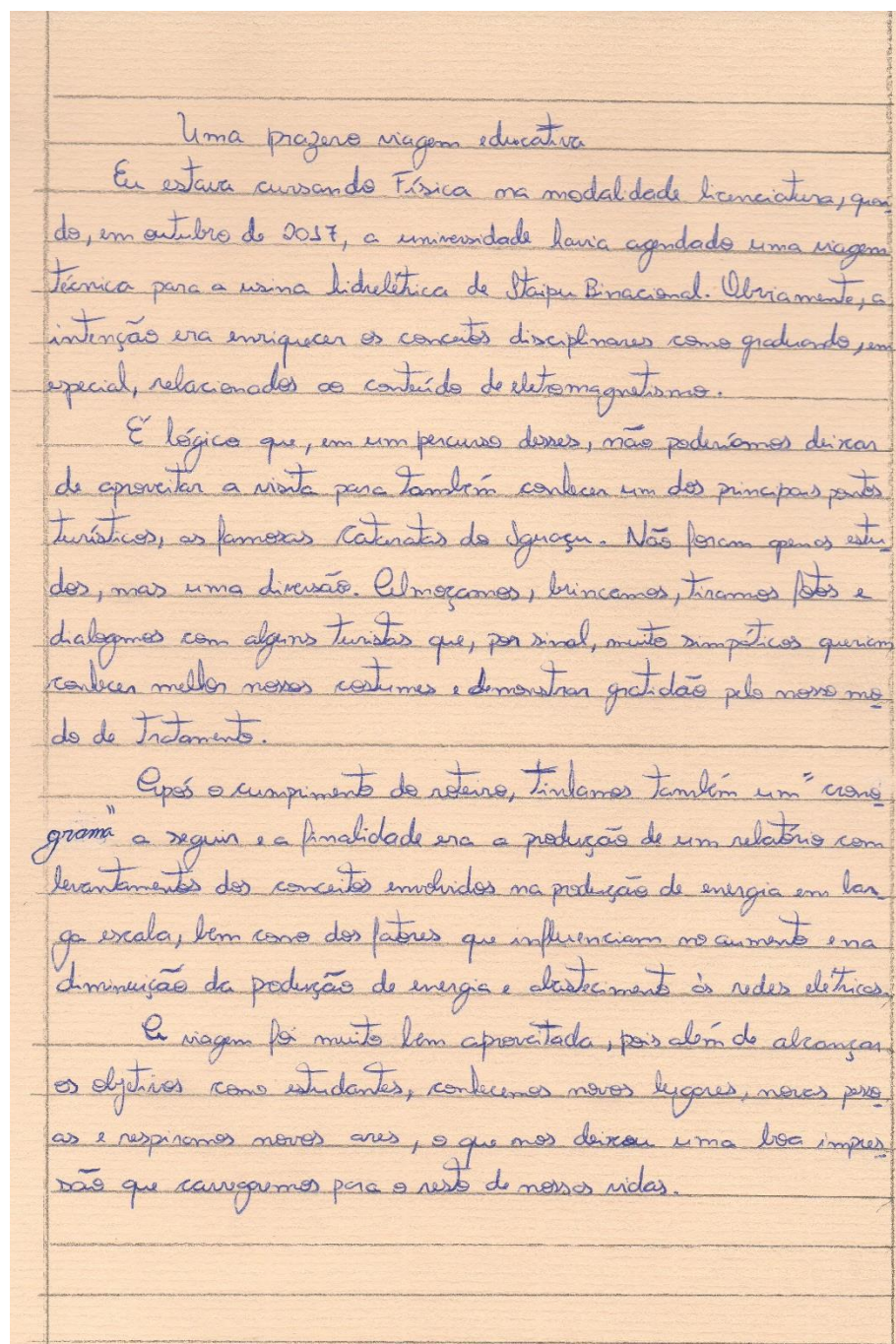
Nota-se que o aluno optou por relatar uma viagem promovida pela universidade à Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional, para fins de estudos, o que acarretou momentos marcantes julgados importantes para registro em seu livro-portfólio. No texto, o aluno contou sobre sua experiência na viagem, o contato com a hidrelétrica e com outros lugares turísticos de Foz do Iguaçu, em uma produção que está em consonância aos elementos constitutivos desse gênero (no que concerne ao tema, narrando uma viagem marcante para ele; composição, fazendo uso de sequências, predominantemente, narrativas, com verbos no pretérito e modalizadores temporais e de lugar; e estilo, utilizando uma linguagem que respeita a norma padrão culta, porém altamente subjetiva), bem como atendendo ao comando para produção.

Em uma correção textual-iterativa, primeiro foi feita uma legenda que remete aos apontamentos, tanto de ordem textual, como se pode ver na linha 18, em que é indicado que o aluno inicie um novo parágrafo na linha 9; quanto de ordem discursiva, quando são realizadas sugestões no dizer do aluno, como nas linhas 19 e 21, nas quais são propostas ampliações no texto, com “detalhamentos dos momentos descontraídos da viagem” e a inserção de “impressões pessoais do aluno” sobre essa experiência. Em seguida, foi escrito um “bilhete” para o aluno, elogiando sua produção e sugerindo que ele pensasse nos apontamentos feitos.

É válido ressaltar que os alunos estavam acostumados com esse sistema de legendagem, tanto que é possível perceber que o próprio aluno fez indicações nas alterações realizadas por ele mesmo antes de reescrever seu texto, sinalizando com caneta azul as modificações que ele faria em sua versão final. As correções textuais-iterativas tencionavam retomar os apontamentos propostos nas legendas e ressaltar, de maneira dialógica, as interferências realizadas no texto, muitas vezes elogiando, primeiro, o escrito do aluno, em seguida, reforçando a importância de se pensar as mudanças sugeridas. Algumas correções de ordem linguística, muitas vezes, ocorriam no próprio corpo do texto, como foi o caso acentuação errônea sinalizada.

Na reescrita desse texto para a versão tida como final, a produção do aluno resultou na seguinte forma:

Figura 2 - Versão final do relato de viagem produzido pelo aluno.



Fonte: o autor.

É possível perceber que, nem sempre, as alterações sugeridas pelo professor são atendidas, como se pode ver na linha 9, na qual foi sugerida a troca de parágrafo, mas que o aluno optou por não fazer a mudança, talvez por distração. Fator que também pode ser percebido no título, em que a palavra "prazerosa" se encontra incompleta.

Fica evidente, no entanto, as modificações realizadas textualmente pelo aluno em atendimento às sugestões feitas pelo professor. Nas linhas 10 a 12, há uma ampliação do

texto, em que o aluno relata de maneira positiva o comportamento dos turistas com os quais seu grupo teve contato, quando ele diz “querendo conhecer melhor nossos costumes e demonstrar gratidão pelo nosso modo de tratamento”, tal trecho está relacionado à sinalização do professor pelo detalhamento dos momentos descontraídos (linha 19 na primeira versão).

Outra ampliação realizada pelo aluno em sua versão final é todo o último parágrafo de seu texto, que não estava presente em sua primeira versão. Na versão final, nas linhas 18 a 21, o aluno diz “a viagem foi muito bem aproveitada, pois além de alcançar os objetivos como estudantes, conhecemos novos lugares, novas pessoas e respiramos novos ares, o que nos deixou uma boa impressão que carregaremos para o resto de nossas vidas”. Nesse trecho, o aluno atende à outra sugestão do professor, quando este propõe a inserção de “impressões pessoais sobre a viagem” (linhas 21 e 22 na primeira versão).

Por meio da comparação das versões do texto (cerne na Crítica Genética), é possível perceber não somente as atitudes dos alunos frente às interferências feitas pelo professor – atendimento ou não atendimento do proposto, bem como a maneira como isso é feito – mas, sobretudo, o papel do professor em se colocar como coautor do projeto do dizer do aluno, construindo assim o texto em solidariedade. O professor aqui não se posiciona apenas como mero corretor do texto, sinalizando os desvios de norma, mas como corresponsável por tal composição, em uma atitude de coautoria e de colaboração na produção, ao sugerir ampliações, alterações, supressões, descolamentos, enfim, tudo que puder contribuir para que os objetivos comunicativos do gênero sejam alcançados de acordo com suas especificidades.

Essa polifonia de vozes e vontades só é percebida quando as versões do texto são cotejadas e vistas como documentos de processo, bem como as interferências do professor são analisadas, neste caso, sob as lentes da Crítica Genética. É, justamente, tal percepção e contribuição que tal campo de análise propõe em ambiente escolar: entender não somente que o texto é resultado de um processo de trabalho, que requer idas e vindas no texto, mas também que o professor é um elemento chave nessa construção, quando ele se coloca como coautor, interferindo no texto do aluno, não somente com correções gramaticais, ortográficas e de disposição gráfica, mas em solidariedade a esse projeto do dizer, em uma atitude colaborativa.

Tendo isso em mente, a Crítica Genética, aliada à polifonia e à correção textual-interativa, pode contribuir exponencialmente para o processo de produção textual em sala de aula, elevando o *status* das versões das produções de meros rascunhos a documentos de processo, verificando que o escrito do aluno é altamente polifônico, construído em solidariedade com o professor que se coloca como coautor/colaborador desse projeto do dizer do aluno ao sugerir alterações, ampliações, supressões e fazer interferências nas produções.

## Considerações Finais

Produzir textos é uma tarefa complexa. São diversos os conhecimentos acionados em tal atividade e variadas ferramentas necessárias para sua construção. Em ambiente escolar, tal trabalho pode gerar algumas angústias e decepções, quando o texto é tomado

apenas como mero exercício de escrita, sem um propósito maior além de terem tachados, de caneta vermelha, os desvios de norma devidamente encontrados e punidos, como em uma caça aos infratores, e seu destino final o completo esquecimento na gaveta do professor, terminando na lata do lixo no fim do ano letivo.

Graças aos avanços teóricos e metodológicos, esse cenário vem, aos poucos, mudando, e são notórios vários trabalhos de professores que se ocupam da Produção Textual em sala de aula, com abordagens significativas, em que se respeitam todas as nuances dos gêneros discursivos, principalmente, com relação ao contexto de produção e recepção, e fazem que tais produções circulem, sejam em periódicos da escola, murais, redes sociais, enfim, uma infinidade de meios.

Além de valorizar todo esse processo no trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, a Crítica Genética também pode contribuir, em tal ambiente, para o desvelar dos bastidores dessas produções, de forma a verificar, como é o caso dessa pesquisa, 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. Tal percepção se torna possível quando 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, a partir das interferências realizadas, coloca luz sobre esse processo e revela um texto polifônico, dinâmico e construído em solidariedade. Essas, portanto, são as contribuições almejadas e reconhecidas, nesta pesquisa, a partir da Crítica Genética em ambiente escolar.

## Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. 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: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GRÉSILLON, Almuth. Alguns pontos sobre a história da Crítica Genética, trad. Isabel Rupaud. **Estudos avançados**, 1991. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8593/10144>>. Acesso 25 jul. 2020.

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

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

PANICHI, Edina Regina Pugas, CONTANI, Miguel Luiz. **Pedro Nava e a construção do texto**. Londrina, Eduel; São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. **Letras**, n. 41-42. Curitiba: Editora da UFPR, 1992-93.

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

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

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 12. ed., São Paulo: Globo, 2004

WILLEMART, Philippe. Do manuscrito ao pensamento pela rasura. **Manuscritica**, n. 7, 1998. Disponível em < <http://revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/880/797> >. Acesso 16 ago. 2020.