

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

LAURA CLEMENCIA RUIZ GUEVARA

**REGULAÇÕES DISCURSIVAS DO SUB-PROCESSO DE REVISÃO LOCAL**

**Recife**

**2011**

LAURA CLEMENCIA RUIZ GUEVARA

**REGULAÇÕES DISCURSIVAS DO SUB-PROCESSO DE REVISÃO LOCAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Cognitiva  
Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: PhD Selma Leitão Santos

RECIFE

2011

Catálogo na fonte  
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

G939r Guevara, Laura Clemencia Ruiz.  
Regulações discursivas do sub-processo de revisão local / Laura  
Clemencia Ruiz Guevara. – 2011.  
126 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selma Leitão Santos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2011.  
Inclui referências e anexos.

1. Psicologia. 2. Metacognição. 3. Pensamento. 4. Análise crítica do  
discurso – Aspectos psicológicos. 5. Escrita – Análise. 6. Gêneros  
discursivos. 7. Argumentação. I. Santos, Selma Leitão (Orientadora). II.  
Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-215)

**LAURA CLEMENCIA RUIZ GUEVARA**

**REGULAÇÕES DISCURSIVAS DO SUB-PROCESSO DE REVISÃO LOCAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva

Aprovada em: 21 / 02 / 2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Selma Leitão Santos (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Alina Galvão Spinilo (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

A Selma Leitão, pela orientação, os diálogos, a compreensão e a paciência.

Às colegas do NupArg pelas aprendizagens no seminário do Núcleo. A Ângela Santa-Clara, pelo seu apoio e pelo seu trabalho de pesquisa prévio, fundamento desta dissertação

A Vera Amélia, Elaine & Vera Lúcia pela permanente disponibilidade e dedicação na secretária da Pós-Graduação

A dona Helena, pelos seus cuidados e os bate-papos.

A Julia Coutinho, Karen Varela e Cristhiane Alves, pelas discussões nas aulas e fora delas, pelo coleguismo, os conselhos e o mutuo apoio.

A Genoveva Azevedo e Pandora pela sua amizade, seu apoio e sua companhia.

A Flora Matos, muito obrigada pela sua amizade, as discussões sobre nossos projetos, pelo apoio sempre.

A Dowglas Lira pelas conversações e pela generosidade com a que partilha seu conhecimento.

A Bel Cristina dos Anjos!

A Carol y Jú, siempre estaré agradecida por su recibimiento, por los momentos compartidos y por su amistad.

A Mónica Palacios y Claudia Mora amigas fundamentales para el comienzo de esta jornada.

A Viviana Vargas, por su amistad y comprensión.

A Natália Barros porque quando tenho precisado, mesmo sem lhe pedir, você tem me ajudado.

A mi familia, siempre un motivo para continuar andando.

Ao CNPq pela bolsa concedida no período 2009-2011.

## RESUMO

Nesta pesquisa se estudam as regulações discursivas do sub-processo de revisão local na produção de gêneros escolares. Entendendo que a) os processos psicológicos tem uma natureza semiótica; b) o discurso é heterogêneo, portanto diferentes organizações discursivas constituem diversos processos psicológicos; e c) o discurso tem uma natureza contextual, esta pesquisa assume que sub-processo de revisão local é uma organização discursiva, especificamente uma organização discursivo-argumentativa caracterizada por ser um espaço de negociação entre as diferentes vozes sociais que concorrem na composição de um texto (SANTA-CLARA, 2005). Partindo deste conjunto de pressupostos, a tese deste estudo considera que o sub-processo de revisão local estaria regulado por dois aspectos derivados da sua constituição discursiva: pelo pensamento reflexivo que decorre da sua organização discursivo-argumentativa e –tese central- pelas características da situação de produção e o gênero discursivo que está sendo produzido. Analisa-se um *corpus* composto pelas transcrições de registros videográficos dos processos de produção textual de dois alunos universitários. Em situação de laboratório, os alunos produziram textos como parte de uma atividade de avaliação de uma disciplina, sendo uma destas produções um ensaio e a segunda um relato de aula. Por meio de microanálises se caracterizam as regulações dos eventos de revisão local em termos dos movimentos argumentativo-reflexivos e dos componentes constituintes dos gêneros discursivos (tema, estilo, forma composicional). As análises permitem caracterizar os eventos de revisão local como sendo regulados primordialmente pelas condições de produção dos textos. À luz da tarefa de produzir um texto por meio do qual os conhecimentos elaborados pelos alunos serão avaliados, revisões reguladas pelo estabelecimento do tema do texto e a forma como este é apresentado são mais frequentes, assim também revisões sobre o correto uso da língua padrão. Entretanto, as revisões reguladas pelo estilo individual do escritor foram menos frequentes. Conclui-se que o sub-processo de revisão local longe de ser uma operação cognitiva abstrata que realiza um indivíduo no vácuo social, é uma atividade regulada por mecanismos discursivos argumentativos e que, vista sua natureza discursiva, a situação de produção regula seu funcionamento.

**Palavras-chave:** Revisão. Gêneros discursivos. Pensamento reflexivo. Argumentação. Escrita.

## RESUMEN

En esta investigación se estudian las regulaciones discursivas del sub-proceso de revisión local en la producción de géneros escolares. Entendiendo que a) los procesos psicológicos tienen una naturaleza semiótica; b) el discurso es heterogéneo, por lo tanto diferentes organizaciones discursivas constituyen procesos psicológicos diversos e c) el discurso tiene una naturaleza contextual, esta investigación asume que el sub-proceso de revisión local es una organización discursiva, específicamente una organización discursiva argumentativa caracterizada por ser un espacio de negociación entre las diferentes voces sociales que concurren en la composición de un texto (SANTA-CLARA, 2005). A partir de este conjunto de supuestos, la tesis de este estudio considera que el sub-proceso de revisión local estaría regulado por dos aspectos derivados de su constitución discursiva: por el pensamiento reflexivo que deviene de su organización discursiva argumentativa y –tesis central- por las características de la situación de producción y el género discursivo que está siendo producido. Se analiza un *corpus* compuesto por las transcripciones de registros videográficos de los procesos de producción textual de dos estudiantes universitarios. En situación de laboratorio, los estudiantes produjeron textos como parte de una actividad de evaluación de un curso, siendo una de estas producciones un ensayo y la segunda un relato de clase. Usando una estrategia microanalítica, se caracterizan las regulaciones de los eventos de revisión local en términos de los movimientos argumentativo-reflexivos y de los componentes constitutivos de los géneros discursivos (tema, estilo, forma composicional). Los análisis permiten caracterizar los eventos de revisión local como siendo regulados, primordialmente, por las condiciones de producción de los textos. A la luz de la tarea de producir un texto por medio del cual se evaluarán los conocimientos elaborados por los alumnos, las revisiones reguladas por el establecimiento del tema del texto y la forma como éste es presentado son más frecuentes, del mismo modo revisiones sobre el uso correcto de la lengua escrita. Mientras tanto, las revisiones reguladas por el estilo individual del escritor fueron menos frecuentes. Se concluye que el sub-proceso de revisión local lejos de ser una operación cognitiva abstracta que realiza un individuo en el vacío social, es una actividad regulada por mecanismos discursivos argumentativos y que, dada su organización discursiva, las condiciones de la situación de producción regulan su funcionamiento.

**Palabras-clave:** Revisión. Géneros discursivos. Pensamiento reflexivo. Argumentación. Escritura.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evento 1 .....	43
Quadro 2 - Evento 2 .....	45
Quadro 3 - Evento 3 .....	47
Quadro 4 - Evento 4 .....	50
Quadro 5 - Evento 5 .....	51
Quadro 6 - Evento 6 .....	52
Quadro 7 - Evento 7 .....	54
Quadro 8 - Evento 8 .....	55
Quadro 9 - Evento 9 .....	56
Quadro 10 - Evento 10 .....	58
Quadro 11 - Evento 11 .....	59
Quadro 12 - Evento 12 .....	59
Quadro 13 - Evento 13 .....	62
Quadro 14 - Evento 14 .....	62
Quadro 15 – Evento 15.....	65
Quadro 16 - Evento 16 .....	66
Quadro 17 - Evento 17 .....	68
Quadro 18 - Evento 18 .....	70
Quadro 19 - Evento 19 .....	72
Quadro 20 - Evento 20 .....	73
Quadro 21 - Evento 1 .....	74
Quadro 22 – Evento 2.....	74
Quadro 23 - Evento 3 .....	75
Quadro 24 – Evento 4.....	76
Quadro 25 – Evento 5.....	77
Quadro 26 - Evento 6 .....	79
Quadro 27 – Evento 7.....	80
Quadro 28 - Evento 8 .....	81
Quadro 29 – Evento 9.....	83
Quadro 30 - Evento 10 .....	84
Quadro 31 - Evento 11 .....	84
Quadro 32 - Evento 12 .....	85

Quadro 33 - Evento 13 .....	86
Quadro 34 - Evento 14 .....	87
Quadro 35 - Evento 15 .....	88
Quadro 36 - Evento 16 .....	89
Quadro 37 - Evento 17 .....	91
Quadro 38 - Evento 18 .....	92
Quadro 39 – Evento 19.....	93
Quadro 40 - Evento 20 .....	94

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Revisões segundo a gênero e suas dimensões .....	96
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>15</b>
2.1 ESCRITA: REVISÃO E O PROCESSO DE REGULAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA .....	15
<b>2.1.1 Modelos do sub-processo de revisão .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.2 Revisão e controle .....</b>	<b>20</b>
2.2 ESCRITA COMO PROCESSO DIALÓGICO EM DESENVOLVIMENTO.....	23
<b>2.2.1 Argumentação, revisão local e regulação .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.2 Os gêneros discursivos: as marcas da situação de produção.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2.2.1 O gênero ensaio.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.2.2 O gênero relato de aula .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.3 Formulação do problema.....</b>	<b>34</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>35</b>
3.1 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO CORPUS.....	35
<b>3.1.1 Corpus .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1.2 Participantes .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1.3 Sobre a situação de produção do corpus .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1.3.1 Contexto da interação comunicativa. ....</b>	<b>36</b>
3.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DO CORPUS.....	38
<b>3.2.1 Identificação de movimentos argumentativo-discursivos que constituem a revisão local - Unidade de análise.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2.2 Identificação dos componentes de gênero que regulam os eventos de revisão local Unidade de análise.....</b>	<b>41</b>
<b>4 ANÁLISE DE RESULTADOS.....</b>	<b>42</b>
4.1 MICROANÁLISE DE UM RELATO DE AULA – PAUL .....	43
4.2 MICROANÁLISE DE UM ENSAIO – RANYA.....	74
<b>5 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>

**ANEXOS ..... 105**

**ANEXO A – PROTOCOLOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL..... 106**

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é caracterizar as regulações discursivas do sub-processo de revisão local na produção de gêneros escolares. Especificamente, se procura caracterizar as regulações argumentativo-reflexivas e as regulações que o gênero discursivo produzido exercem no sub-processo de revisão local.

Para começar é importante estabelecer o marco geral no qual inscreve-se esta dissertação. Pode-se afirmar que esta investigação está localizada no campo de pesquisa que indaga pela relação entre a argumentação e diferentes processos psicológicos. Nesse campo é possível identificar ao menos duas orientações que podem tomar esta pergunta como diretriz de diferentes pesquisas: em uma primeira orientação, a argumentação se conceitualiza como um processo complexo composto por outros processos cognitivos fundamentais para sua realização. Aqui, o foco está posto em processos cognitivos tais como o raciocínio, a inferência, a resolução de problemas, o planejamento ou a memória; e a produção de argumentos ou argumentações é abordada como produto das operações cognitivas que acarretam ditos processos. Um exemplo desta primeira orientação de pesquisa são as investigações sobre os processos cognitivos envolvidos na produção de um texto argumentativo (ver alguns estudos nesta direção em ANDRIESSEN; COIRIER, 1999).

Já uma segunda orientação de pesquisa visaria tanto estabelecer o papel da argumentação na constituição de diversos processos psicológicos. Propostas pioneiras desta orientação de pesquisa são as de Billig (1987) e Kuhn (1991), quem adiantam que uma parte significativa das formas de pensamento, ao menos as formas cotidianas, estariam constituídas à maneira de um argumento interno, sendo que este último estaria modelado no diálogo externo. Assim, nesta segunda linha de pesquisa o foco está posto na argumentação e no seu papel na constituição de outros processos cognitivos. Um exemplo desta segunda orientação de pesquisa é o conjunto de investigações sobre como a argumentação no contexto da sala de aula promove a aprendizagem (CANDELA, 2007; PONTECORVO, 2005; DE VRIES, LUND; BAKER, 2002).

Esta pesquisa se localiza na segunda orientação de indagação. Um dos primeiros pressupostos nos quais se apoia para propor à argumentação como elemento constitutivo de processos psicológicos, é a ideia de que a relação entre linguagem e cognição não se circunscreve exclusivamente a uma função expressiva instrumental em que a linguagem é simplesmente um meio para expressar o resultado de outros funcionamentos cognitivos, senão que é um elemento constituinte dos processos psicológicos.

Neste sentido, se assume que o psiquismo é um aspecto da forma como usamos a linguagem (BAKHTIN/VOLOSHINOV 1930/1992; SHOTTER; BILLIG, 1998). Linguagem se entende aqui não somente como o sistema língua, isto é, a linguagem como sistema formal, senão como o uso que os indivíduos fazem da língua em contexto (BAKHTIN/VOLOSHINOV 1930/1992). Assim, se pressupõe que os processos psicológicos surgem no âmbito de relações dialógicas constituídas pela linguagem e outros recursos semióticos constituídos culturalmente (LEITÃO, 2008; LINELL, 2006).

É importante assinalar que aqui se está entendendo diálogo não somente como as interações sincrônicas que podem ocorrer entre duas pessoas, mas como a presença de diferentes perspectivas que se entrecruzam em forma de diálogo tal como poderia ocorrer em uma conversação entre duas ou mais pessoas (LEITÃO, 2000).

Uma vez que se assume a tese de que a natureza do psiquismo é semiótica, podemos especificar um segundo pressuposto desta pesquisa: que a diversidade de processos que compõem o psiquismo decorre de diferentes tipos de discurso ou organizações discursivas empregadas por uma comunidade de falantes, visto que o discurso não é homogêneo (LEITÃO, 2007a).

Um terceiro pressuposto tem relação com a natureza contextual do discurso. O discurso é interdependente do contexto, sendo que qualquer peça de discurso faz sentido no marco dos contextos relevantes (LINELL, 2006).

Estes três pressupostos: 1) a natureza semiótica dos processos psicológicos; 2) a heterogeneidade das organizações discursivas decorre a heterogeneidade de processos psicológicos; e 3) a natureza contextual do discurso compõem o marco de pressupostos mais gerais da pesquisa.

Neste marco geral se apoia a tese central desta pesquisa que adianta a ideia de que o sub-processo de revisão local tem uma organização discursiva, especificamente uma organização discursivo-argumentativa caracterizada, primordialmente, pela consideração e resposta a oposições das diferentes vozes sociais que concorrem na produção de um texto. Partindo deste pressuposto central se considera que o sub-processo de revisão local é regulado por dois aspectos derivados da sua constituição discursiva.

Primeiramente, se considera que o sub-processo de revisão local seria regulado pelo pensamento reflexivo que decorre da sua organização discursivo-argumentativa. E em segundo lugar, e se considera que o sub-processo de revisão local seria regulado pelas características da situação de produção e pelo gênero discursivo que está sendo produzido.

Assim, o interesse central desta pesquisa é examinar a natureza discursiva do sub-processo de revisão local a partir da caracterização das regulações que, vista sua natureza, atingem o processo em questão. Primeiramente, se caracterizam as regulações argumentativo-reflexivas para depois caracterizar as regulações que as características da situação de produção e o gênero textual exercem sobre este sub-processo da escrita.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

### 2.1 ESCRITA: REVISÃO E O PROCESSO DE REGULAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Na Psicologia e áreas afins reconhece-se a importância da escrita tanto como objeto de aprendizado quanto como mediadora fundamental de processo de ensino e construção de conhecimento (CORREA; SPINILLO; LEITÃO, 2001). No campo da pesquisa psicológica, a escrita tem sido estudada, por um lado, na sua condição de sistema de representação, e por outro como processo de produção de textos escritos (Pontecorvo, 1997).

Considerada como produção textual, dimensão do estudo de interesse desta pesquisa, a escrita geralmente é conceituada como um processo estratégico, dirigido a objetivos e submetido a múltiplas restrições que devem ser conciliadas (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001). Neste sentido, afirma-se que a escrita é uma tarefa altamente complexa que envolve diversos processos cognitivos, assim como uma grande demanda de recursos de atenção e controle para serem realizadas (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001; MYHILL, 2009).

Embora exista um leque relativamente variado de propostas e abordagens teóricas sobre o processo de produção textual, há um consenso a respeito dos componentes básicos da escrita. Este consenso remete ao primeiro modelo processual cognitivista da escrita formulado por Hayes e Flower (1980) segundo o qual três sub-processos<sup>1</sup> estariam envolvidos em toda produção escrita: o planejamento que é o processo encarregado de gerar conteúdos e estabelecer objetivos; a textualização que, guiada pelo plano de escrita, permite materializar em linguagem escrita o conhecimento gerado pelo planejamento; e a revisão que avalia a adequação entre o texto produzido e as características esperadas segundo os objetivos do texto. O modelo de funcionamento do processo de produção escrita é complementado tendo em conta a interação destes três sub-processos com processos cognitivos gerais tais como a memória e os processos de controle (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001, HUERLEY, 2006).

A revisão, sub-processo de interesse central deste projeto, tradicionalmente tem sido considerada como uma atividade de aprimoramento da produção de textos já escritos; no entanto, as revisões que ocorrem no percurso da produção escrita vêm ganhando centralidade nas diferentes propostas dos modelos de produção textual escrita (HUERLEY, 2006), assim,

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa se acolhe a uma compreensão da escrita como processo de produção textual, portanto os diferentes processos que a compõem serão tratados aqui como subordinados ao processo principal. É neste sentido que o planejamento, a textualização e a revisão são denominados como sub-processos, isto é, sub-processos do processo global de produção textual escrito.

os desenvolvimentos teóricos de diferentes autores têm permitido ampliar a definição do sub-processo de revisão.

Por exemplo, Fitzgerald (1987) e Heurley (2006) definem a revisão como um exame sistemático e recursivo que tipicamente pode ocorrer, ainda que não exclusivamente, depois de um episódio de textualização. Estes autores também assinalam que uma revisão pode não necessariamente conduzir a modificações e autores tais como Galbraith e Torrance (1999), Chenoweth e Hayes (2001, 2003) coincidem em afirmar que a revisão pode recair tanto sobre conteúdos já escritos quanto sobre idéias geradas em um episódio de planejamento.

É importante assinalar que autores da tradição cognitivista tais como Piolat e Roussey (2004) distinguem entre revisão global e revisão local em correspondência com o nível do texto no qual se faz a revisão, qualificando-a como global se realizada sobre aspectos do texto denominados profundos tais como a estrutura composicional do texto e qualificando-a como local se a revisão se realiza sobre aspectos superficiais do texto tais como modificações nos sinais de pontuação ou a ortografia no nível da oração ou a palavra.

No entanto, nesta investigação, tal como proposto por Santa-Clara (2005), denomino como revisão global aquela que acontece uma vez uma primeira versão do texto está concluída – modalidade de revisão que autoras tais como Brandão (2006) denominam *revisão do produto*-, enquanto que reservo o termo revisão local para todas aquelas revisões que ocorrem no percurso da produção do texto (SANTA-CLARA 2005, SANTA-CLARA; LEITÃO, 2009) –também denominada *revisão em processo* (BRANDÃO, 2006).

O que faz a distinção entre revisão local, entendida como a revisão realizada uma vez o texto é concluído, e revisão global, entendida como as revisões realizadas no percurso da revisão do texto, relevante para esta pesquisa é que põe em relevo o potencial deste sub-processo para regular o percurso da produção escrita, permitindo localizar nesta, tanto como no planejamento, o caráter reflexivo que diferentes autores têm identificado na escrita (ver GOÉS, 1993). Visto que as psicologias cognitivistas têm contribuído em grande medida ao conhecimento e desenvolvimento conceitual no campo de pesquisa, tornam-se referência relevante para conceitualizar a relação entre revisão e atividades de regulação da escrita.

### **2.1.1 Modelos do sub-processo de revisão**

No campo dos modelos cognitivistas da escrita, é possível identificar quatro que propõem, seja implícita ou explicitamente, uma relação entre revisão e processos de regulação ou controle da atividade escrita, estes são: o modelo de Hayes e Flower (1981), o modelo de Bereiter e Scardamalia (1987), o modelo de Kellogg (1996) e o modelo de Hayes (1996).

O modelo de Hayes e Flower de 1980 apresenta duas versões incompatíveis sobre o funcionamento do sub-processo de revisão e seus componentes. Na primeira versão, o componente da *edição* era caracterizado como respondendo de forma automática a falhas tais como erros de ortografia, imprecisões ou falta de clareza, de forma tal que o funcionamento da revisão se desencadearia sem intermediação de uma ação voluntária do escritor (HAYES, 2004).

Pelo contrário, na segunda formulação do seu modelo, Hayes e Flower (1981, apud HAYES, 2004) incluíram um componente da leitura (*reviewing*) que caracterizaram como uma atividade reflexiva em que o escritor submete o texto a um exame e aprimoramento sistemático. De maneira tal que a realização de um texto escrito faria uso de um leque de procedimentos de controle consciente que envolveria revisar o cumprimento das metas do texto a fim de que o escritor pudesse recorrer às estratégias necessárias que lhe permitam resolver os problemas apresentados durante a produção. Este controle se realizaria por meio da revisão global e parcial (local) do conteúdo do texto, da sua estrutura e da compreensão do ponto de vista da audiência do texto (OCHOA; ARAGÓN 2007).

Por sua vez, Bereiter e Scardamália (1987) caracterizam a escrita de aprendizes e a escrita madura por meio dos modelos de *knowledge telling* e *knowledge transforming* respectivamente. É de interesse para a relação entre revisão e regulação da produção textual, que aqui está sendo examinada, assinalar que uma das diferenças importantes entre os dois modelos é o grau de controle deliberado sobre o percurso da atividade. Assim, o modelo *knowledge telling* caracteriza-se por uma tendência a escrever conservando uma estratégia linear, que os autores distinguem como própria da fala, nesse modelo de produção não seria necessário um maior grau de controle ou regulação do que está sendo escrito. Enquanto que o modelo de *knowledge transforming* envolve um controle deliberado por meio do qual os escritores regulariam constantemente sua atividade, revisando e organizando o texto à luz dos objetivos que este visa cumprir (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001; OCHOA; ARAGÓN, 2007; SANTA-CLARA, 2005).

Até agora, os modelos apresentados trazem elementos que podem ser interpretados como envolvendo funções de regulação e monitoramento nas atividades de escrita, embora não se atribua de forma explícita tal função ao processo de revisão (ALLAL, 2000). Entretanto, modelos como os de Kellogg (1996) e Hayes (1996) são explícitos nesta atribuição.

Já o modelo de Kellogg (1996, apud ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001) propõe especificamente um componente da revisão que exerce algumas funções de regulação. Neste

modelo o autor distingue três componentes: a) um sistema de formulação composto pelos sub-processos de planejamento e textualização; b) um sistema de execução que toma conta dos processamentos necessários para a execução motora da mensagem; e c) um sistema de monitoramento que, em ação recíproca com os dois sistemas anteriores, se encarrega de revisar e fazer as correções necessárias dos textos.

Este sistema de monitoramento está conformado pelos componentes de *leitura e edição*. O componente da leitura permite reler ou verificar de maneira regular a mensagem durante e depois da sua elaboração. Enquanto que a edição diagnostica problemas por meio da comparação dos objetivos do escritor com os resultados dos sub-processos de planificação e textualização ou da realização motora das mensagens. As divergências entre objetivos e resultados informam os sistemas de formulação e execução motora; e, uma vez os problemas tenham sido resolvidos, o componente de edição produziria uma nova versão da mensagem (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001).

Enquanto o sistema de monitoramento proporciona a avaliação do produto da atividade dos sistemas de formulação e execução, um administrador central coordena e dirige as interações entre os componentes dos sistemas e a memória de trabalho atribuindo os recursos necessários para os processamentos executados pelos diferentes sistemas e seus componentes. Assim, via o administrador central, as avaliações feitas pelo sistema de monitoramento estariam contribuindo na orientação das atividades dos outros dois sistemas ao controlar sua ativação, o que atingiria tanto a continuação da produção como a modificação do texto já escrito (ALAMARGOT; CHANQUOY, 2001; ROUSSEY; PIOLAT, 2005).

Segundo Roussey; Piolat (2005), no modelo de Hayes (1996) a revisão adquire uma hierarquia superior em relação aos outros sub-processos. Assim, se no modelo de Kellogg um administrador central coordena as interações entre os sistemas partindo da informação fornecida pelo sistema de monitoramento, na proposta de Hayes o esquema da tarefa de revisão coordenaria diretamente tais intervenções. Neste modelo, os sub-processos de produção textual dos modelos anteriores são substituídos por processos gerais do funcionamento cognitivo, a saber, processamento da linguagem, reflexão e produção da linguagem (HAYES, 2004). De forma mais específica, estes três processos gerais intervêm nas atividades de revisão na forma de sub-processos de leitura crítica; sub-processos de resolução de tarefas e tomada de decisão; e sub-processos de produção textual (ROUSSEY; PIOLAT, 2005).

A intervenção de cada um destes sub-processos é controlada pelo esquema da tarefa de revisão. Este esquema avalia os resultados de ditas intervenções e conta com um conjunto de

recursos necessários para a produção do texto tais como o objetivo de modificar o texto, sub-objetivos que especificam o objeto ou nível do texto ao qual prestar atenção; modelos e critérios de qualidade (estilo) e estratégias para retificar classes específicas de problemas textuais (ROUSSEY; PIOLAT, 2005).

Segundo Becker (2006), o sub-processo da leitura crítica seria fundamental para pôr em funcionamento o esquema de tarefa de revisão, à medida que permite a identificação de problemas no texto em relação aos objetivos que o escritor traçou para o mesmo. Porém, Chenoweth e Hayes (2001, 2003) encontraram que os escritores realizam revisões tanto sobre orações já escritas, orações que estão sendo redigidas e orações que ainda estão por serem escritas. Portanto, Chenoweth e Hayes (2001) propõem um modelo de produção de linguagem que considera a intervenção do sub-processo de revisão sobre a formulação de idéias antes de ser transformadas em linguagem escrita. Com a introdução desta modificação, o modelo de Hayes (1996) também contempla a revisão de textos ainda em processo de serem redigidos (Hayes, 2004).

Nestes quatro modelos sobre a revisão é possível identificar uma evolução desde a consideração da existência de uma instância de controle supraordinada, que regula o percurso da produção textual até uma conceitualização em que a revisão mesma executa dita regulação. Também é possível identificar uma caracterização da revisão como um processo de resolução de problemas ativado pela identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o texto obtido. Caso no qual a revisão operaria de forma descendente (*top-down*), isto é, orientada pelo plano de escrita que, armazenado na memória, antecede à produção textual mesma (GALBRAITH; TORRANCE, 1998; ALLAL; CHANQUOY, 2004).

Porém, se tem encontrado que a revisão pode se iniciar por descobrimentos feitos enquanto se escreve, sem que tenha que se realizar um diagnóstico prévio de um problema no texto já escrito. Tanto a estrutura ou o significado de um texto produzido, quanto o significado de uma nova idéia formulada, podem sugerir uma nova orientação do texto e, portanto, operar de forma ascendente (*bottom-up*), isto é, a partir do texto produzido, regulando o que irá ser escrito em seguida, ou mesmo sugerindo modificações do texto já escrito. (ALLAL; CHANQUOY, 2004; HAYES, 2004).

Pode-se concluir então, que no marco dos modelos cognitivistas, a revisão se constitui numa instância de regulação dos processamentos descendentes e ascendentes que vão se desenvolver no percurso da produção escrita. Regulação que pode ser retroativa, isto é, se realizar a partir da avaliação dos resultados das intervenções dos processos de planejamento e textualização; ou ativa (*proactive*), organizando a intervenção dos sub-processos requeridos

para produzir um texto a partir dos descobrimentos realizados no percurso da produção (ALLAL; CHANQUOY, 2004; GALBRAITH; TORRANCE, 2004; ROUSSEY; PIOLAT, 2005).

É importante pontuar que para Galbraith e Torrance (2004) a revisão retroativa e a revisão ativa respondem a duas situações diferentes de formulação de uma primeira versão de um texto. A revisão retroativa se apresentaria no caso em que o rascunho fosse produzido a partir de um planejamento prévio, procedendo a avaliar a adequação do texto produzido em relação a dito plano de escrita, enquanto que a revisão ativa se apresentaria na situação de produção de um rascunho inicial desorganizado, a partir do qual surgiriam espontaneamente planejamentos e objetivos em relação aos quais de reformularia o texto atendendo a uma espécie de lógica interna das ideias como foram produzidas, sem atender a restrições externas da situação de produção.

Nesta pesquisa quando se fala de uma nova ideia, se quer pontuar, tal como Hayes (2004, 2008) ou Roussey e Piolat (2005), que a revisão não procede exclusivamente a partir de ideias já textualizadas, mas também a partir das formulações de ideias prévias a serem textualizadas. E se bem que, estas podem dar uma nova orientação ao texto, é de esperar-se que tal orientação estivesse demarcada pelas especificidades da situação de produção e do gênero que está sendo produzido.

Tal como se vem apontando, esta conceituação da revisão estabelece uma ponte de diálogo com atividades de regulação da atividade escrita sendo importante revisar qual o caráter de dita regulação; neste caso, a regulação do processo de produção escrita se apoiaria em processos de controle.

### **2.1.2 Revisão e controle**

Para as teorias do processamento da informação a execução correta das atividades cognitivas requer um sistema de controle que planifique, regule e avalie as ações em curso (MARTÍ, 1995). O sistema executivo seria a entidade encarregada de supervisionar as próprias ações, fazendo com que elas sejam mais flexíveis e adaptadas às demandas impostas pelos objetivos das tarefas.

As operações realizadas pelo sistema executivo abrangem prever as capacidades do sistema, ter consciência do leque de estratégias disponíveis e o domínio de sua aplicabilidade, identificar e caracterizar o problema enfrentado, planejar e agendar estratégias de resolução de problemas adequadas, monitorar e supervisionar a efetividade das rotinas ativadas e avaliar de maneira dinâmica todas estas operações frente aos resultados obtidos (BROWN, 1987).

Reconhece-se que nem todas as atividades cognitivas são controladas, algumas delas são automáticas, seja porque elas mesmas requerem pouca atenção consciente ou porque foram paulatinamente automatizadas. Assim, enquanto que as atividades automáticas são rápidas e demandam menos recursos de memória e atenção, as atividades controladas são lentas, limitadas pelos recursos da memória de trabalho, requerem maior atenção e esforço por parte do sujeito (BROWN, 1987; MARTÍ, 1995).

No caso da escrita, tal como visto no primeiro tópico, esta atividade deliberada corresponderia aos processos de revisão e planejamento, sendo que no modelo de Kellogg a regulação do processo da escrita pela revisão ainda estaria mediada por uma instância executiva geral, o administrador central, enquanto no caso de Hayes, o controle da atividade escrita seria feito por um componente de controle do esquema da tarefa de revisão mesmo.

Boa parte das pesquisas empíricas sobre a escrita têm se ocupado de estudar a interação entre os três sub-processos, planejamento, textualização e revisão, durante o curso de uma produção textual. Estas permitem obter uma imagem global da revisão, mas não estabelecer a natureza exata do controle exercido ao revisar (ROUSSEY; PIOLAT, 2005). Entre as pesquisas que focalizam especificamente na revisão se destacam aquelas que estudam as sequências de transformações feitas tanto por escritores proficientes como aprendizes ao revisar um texto.

Roussey, Piolat e Geurcin (1990) e Piolat e Roussey (1991) analisaram as sequências de correções feitas por escritores de diferentes idades e níveis de competência na produção escrita, enquanto revisavam textos narrativos e descritivos nos quais tinham sido introduzidos erros tanto de coerência como de sintaxe e semântica. Por sua vez, Severinson e Kollberg (2003) estudaram as revisões realizadas por estudantes durante a composição de textos que variavam entre si pela complexidade da demanda da tarefa da escrita. Por exemplo, descrever o caminho de casa ao trabalho e um texto comparativo.

Em conjunto, este grupo de pesquisas põe em evidência que os escritores realizam um controle sistemático ao longo da produção textual mediante o uso de estratégias simultâneas ou alternadas dependendo tanto da proficiência dos escritores como das demandas da tarefa de escrita. Desta forma, maior competência com a tarefa possibilita o uso da estratégia simultânea em que as revisões tanto de coerência quanto de coesão vão sendo realizadas à medida que o texto vai sendo produzido, enquanto que menor competência na tarefa envolve a revisão alternada ora de aspectos de coesão ora de aspectos de coerência (ROUSSEY; PIOLAT, 2005).

Em relação às demandas da tarefa de produção, se encontrou que as estratégias de revisão variam segundo o gênero do texto que se produz. Assim, Roussey, Piolat e Geurcin (1990) e Piolat e Roussey (1991) encontraram que nos textos narrativos os adultos corrigiam de maneira simultânea tanto erros de coerência como de sintaxe e semântica; enquanto que no texto descritivo primeiro corrigiam os erros de sintaxe e semântica para depois corrigir os de coerência. No estudo de Severindon e Kollberg (2003) se encontraram estratégias de revisão simultâneas se o texto era descritivo e estratégias alternadas se o texto era informativo, comparativo ou argumentativo. Estes achados constituem evidências sobre a regulação do exercício da revisão segundo os gêneros discursivos produzidos, indicando que a competência da escrita varia segundo o tipo de texto e, portanto, variaria a estratégia de revisão que os indivíduos conseguiriam implementar. Assim, os textos descritivos e narrativos seriam melhor dominados pelos adultos permitindo o uso de uma estratégia mais complexa, a simultânea, enquanto os adultos teriam menor domínio de textos tais como os descritivos, comparativos e argumentativos fazendo com que não conseguissem revisar simultânea senão alternativamente aspectos de coesão e coerência.

Como visto no caso do campo de pesquisa da revisão, as teorias do processamento da informação têm contribuído ao desenvolvimento de conceitualizações e evidências empíricas sobre atividades metacognitivas tais como o controle. Porém, a ideia da existência de processos controlados por um processador central ou uma instância de controle executivo traz implícita a formulação da existência de outro agente interno ou instância que controlasse o comportamento desta mesma instância de controle.

Desta forma, cria-se um problema teórico, o problema do homúnculo, cuja rota explicativa leva a uma regressão ao infinito, pois se requereria uma sequência de homúnculos fechados um dentro do outro para explicar o controle das ações de controle do homúnculo imediatamente anterior, explicação de difícil sustentação científica (BROWN, 1987; WEGNER, 2005). A dificuldade de dar conta da existência de entidades mentais abstratas tais como módulos e representações constitui um dos problemas que enfrentam as abordagens que dão primazia analítica ao funcionamento intrapsíquico do indivíduo.

No caso da escrita, Nystrand (2008) afirma que aspectos tais como o quê determina os assuntos que o escritor revisa não podem se explicar aludindo a um escritor que de forma solitária estabelece o conteúdo da sua escrita ou postulando uma instância abstrata de monitoramento das operações sobre representações mentais que se requerem em um processo de composição escrita, senão se perguntando pela organização do discurso.

Neste sentido, esta investigação se apoia em perspectivas histórico-culturais que assumem que os processos psicológicos humanos se originam no âmbito de relações dialógicas constituídas pela linguagem e outros recursos semióticos de caráter social (BAKHTIN/VOLOSINHOV 1979/1995, LEITÃO 2008). Assim, e tal como proposto por Santa-Clara e Leitão (2009), aqui se assume uma visão da produção em que escrever consiste em um processo que implica intercâmbios significativos entre o escritor e outras vozes.

A seguir, se examina a forma em que, desde uma concepção dialógica da escrita, a revisão local pode se pensar como um processo organizado discursivamente à maneira de uma argumentação e como a partir desta qualidade, a de ser organizada como discurso, decorrem duas formas de regulação do processo da escrita: a regulação auto-argumentativa e a regulação discursiva derivada da situação de produção e do gênero escrito produzido.

## 2.2 ESCRITA COMO PROCESSO DIALÓGICO EM DESENVOLVIMENTO

Em relação à escrita poderíamos afirmar que, como toda situação discursiva, se encontra em permanente construção, aumentando de forma progressiva sua complexidade, o que demandaria do escritor a regulação permanente do seu discurso (CARON, 1995; CHABROL, 1994, apud DE CHIARO, 2006). Esta visão da escrita como uma situação discursiva em construção e se complexificando progressivamente nos remete à conceituação que Santa-Clara (2005) faz sobre a escrita como um processo dialógico em desenvolvimento.

Estudando o surgimento da novidade de conhecimento na escrita, a autora caracteriza a produção textual escrita como um processo que envolve transações significativas entre o escritor e diferentes ‘outros/vozes’ sociais. Deste modo, o processo de produção textual escrita se constitui desde o primeiro momento em relação à presença de outro, o destinatário do texto escrito, em relação a quem o escritor orienta seu texto (BRANDÃO, 1997).

A importância do destinatário no processo de produção textual escrita é reconhecida por diferentes autores. Sommers (1980) caracteriza a revisão como um movimento de antecipação que o escritor faz a respeito da discrepância entre seu texto e a expectativa dos seus leitores. Por sua vez, estudos instrucionais de estratégias de autoregulação da escrita têm encontrado que considerar as necessidades do leitor potencial regula as ações de revisão reorientando o texto e incrementando a qualidade dos textos escritos (ALLAL, 2000; FIDALGO, TORRANCE; GARCÍA, 2008).

Além da voz do escritor e do destinatário, outras vozes concorrem no ato da construção de um texto - vozes de outras pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo do texto, vozes de pessoas ou instituições diretamente implicadas no percurso temático (BRONCKART,

1999)- configuradas no diálogo que todo discurso estabelece com discursos de outros, diálogo este que constitui a fonte dos diferentes discursos que atravessam o texto. Portanto, ainda que aparentemente se trate de uma situação monológica, a escrita se desenvolve a partir das negociações constantes entre as vozes sobre o que vai ser escrito e como vai se escrever. Assim, Santa-Clara e Leitão (2009) afirmam “nada está pronto antes da escrita, o que permite defini-la como processo em desenvolvimento”.

A escrita é caracterizada então, como um processo no qual existe a alternância de momentos de estabilidade e de variabilidade no percurso da sua produção. Os momentos de estabilidade corresponderiam aos segmentos de texto já produzido pelo autor, sendo estes os produtos parciais de reflexões ou momentos de variabilidade. Enquanto que os momentos de variabilidade corresponderiam aos espaços de negociação instaurados pelas vozes dos outros dialógicos.

Assim então, o sub-processo de revisão local, isto é, as revisões que o escritor realiza no percurso da produção do texto, seria o processo responsável pelas rupturas que emergem durante a produção do texto, configurando os momentos de variabilidade do processo de escrita. Estas rupturas estariam dadas pelas negociações entre as vozes dos outros dialógicos em relação com as quais, o texto já escrito ou a ideia sobre como o texto irá continuar, é posta em perspectiva. É por se constituir em lugar de negociações que neste sub-processo “se geram contínuas possibilidades de polemização e, portanto, de argumentação” (SANTA-CLARA; LEITÃO, 2009).

Desta forma, as revisões locais estariam organizadas discursivamente à maneira de operações dialógico argumentativas, organização da que decorreriam dois tipos de regulações discursivas diferentes: as regulações argumentativo-reflexivas e as regulações pelos os gêneros discursivos e pelas condições de produção nos que se insere o processo de produção textual.

### **2.2.1 Argumentação, revisão local e regulação**

Autoras como Góes (1993) e Brandão (2006) coincidem em assinalar que a escritura envolve uma dimensão reflexiva que leva ao indivíduo a centrar sua atenção da ação de dizer a aquilo que se quer dizer e como isto pode ser dito até tomar a linguagem do próprio indivíduo como objeto de atenção. Ainda cabe se perguntar qual o mecanismo ou fatores que fazem possível que o indivíduo desloque sua atenção de um plano para o outro.

Para Leitão (2007b, 2008), as operações discursivo-argumentativas de considerar e responder a perspectivas contrárias constituem um recurso discursivo privilegiado para o

desenvolvimento do pensamento reflexivo. Assim, ao assumir, tal como proposto por Santa-Clara (2005), que o sub-processo de revisão local tem uma organização discursiva argumentativa, também podemos afirmar que desta organização decorre a propriedade do sub-processo de revisão local de ser reflexivo, de permitir que o sujeito volte sobre seu texto para julgá-lo e corrigi-lo.

Uma vez esboçada a relação que se assume existir entre revisão, argumentação e reflexividade, se examina o que se entende nesta pesquisa por argumentação e por regulação argumentativa-reflexiva. Adota-se aqui a definição geral estabelecida por van Eemeren, Grootendorst e Henkemans (1996) segundo a qual a argumentação é uma atividade social e verbal realizada a partir da justificação de pontos de vista e sua confrontação com perspectivas contrárias a fim de aumentar ou diminuir sua aceitabilidade.

Apoiada nesta definição geral, e desde uma perspectiva histórico-cultural, Leitão (2000, 2008) caracteriza a argumentação como uma forma de diálogo que se desenvolve entre dois pontos de vista sobre um tema. Salienta-se que com a palavra diálogo, não necessariamente se está falando de uma interação verbal sincrônica e sim do encontro entre perspectivas alternativas. Esta conceituação ampla de diálogo é a que permite afirmar que ainda em uma situação em aparência monológica como a produção escrita ocorra uma atividade argumentativa. Assim, na escrita

o diálogo se realiza pela presença de um oponente imaginário a quem a argumentação se dirige cuja ‘voz’ (...) se faz presente no texto na forma de contra-argumentos e pontos de vista alternativos que o argumentador antecipa, considera e aos quais reage (LEITÃO, 2001, p 120).

Em termos dos seus elementos constituintes, todo discurso argumentativo implica as seguintes ações discursivas: um ponto de vista e uma justificação que faça este aceitável; a consideração de elementos de oposição, assim como a resposta aos contra-argumentos colocados. Portanto, se tal como se pressupõe, o pensamento surge no âmbito das relações dialógicas de natureza discursiva, então, a existência de um espaço de encontro entre pontos de vista distintos possibilitaria que quem está engajado em uma atividade argumentativa considerasse perspectivas alternativas e, à luz destas, reconsiderasse as próprias (SANTA-CLARA; LEITÃO 2009). Esta capacidade de reconsiderar nossas próprias perspectivas é aqui denominada como pensamento reflexivo e se afirma que a argumentação constitui um recurso privilegiado para o seu desenvolvimento (LEITÃO 2007b, 2008).

De forma mais específica, por pensamento reflexivo considera-se o processo de auto-regulação do pensamento que “se constitui quando um indivíduo toma suas próprias

concepções sobre fenômenos do mundo (conhecimento) como objeto de pensamento e considera as bases em que estas se apoiam e os limites que as restringem” (LEITÃO, 2008, p. 454). Segundo esta definição, se reconhece a existência de dois níveis de funcionamento dos processos cognitivos: o pensamento ou a reflexão sobre fenômenos do mundo (cognição) e o pensamento reflexivo que se refere à reflexão sobre o conhecimento do mundo (metacognição, em termos de BROWN, 1987).

Estes dois níveis de funcionamento cognitivo constituem dois níveis semióticos diferentes do pensamento humano. O primeiro nível semiótico, pensamento, consiste em organizações discursivas que possibilitam ao sujeito construir sentido sobre o mundo. Enquanto que no segundo nível semiótico, os sentidos, ideias ou concepções construídas no primeiro nível se convertem em objetos de análise e avaliação (Leitão, 2007b, 2008).

Ao igual que Leitão (2007a, 2008), outras autoras também têm proposto a existência de uma relação entre a argumentação e o desenvolvimento da metacognição, entre elas Brown (1997), Mason e Santini (1994) e mais recentemente Larraín (2007). Tanto Larraín (2007) quanto Leitão (2007b, 2008) propõem que o potencial desta relação estaria fundamentado nas características semióticas da argumentação. Especificamente, Leitão (2007a, 2008) afirma que as ações discursivas que constituem a argumentação, isto é, defender pontos de vista, considerar e responder a perspectivas contrárias possibilita aos participantes de uma situação argumentativa deslocar o pensamento desde o plano cognitivo até o plano metacognitivo.

É importante apontar que cada ação discursiva da argumentação possibilita a reflexão sobre diferentes aspectos do conhecimento. Assim, a justificação de um ponto de vista, entendida como uma ação que envolve um reconhecimento da natureza não consensual de uma posição assumida e, portanto, a admissão de que podem existir pontos de vista divergentes, possibilita que o indivíduo reflita sobre os fundamentos do seu conhecimento, isto é, sobre as razões que estão na base da sua afirmação e a força que lhe proporcionam a sua perspectiva. Por sua vez, considerar e responder a perspectivas contrárias orienta o pensamento do indivíduo para a avaliação dos limites do seu conhecimento, isto é, para examinar o alcance do seu ponto de vista, o que a partir deste pode ou não chegar a afirmar-se (LEITÃO, 2007a).

Este movimento do sujeito de volta sobre as bases e limites do seu próprio pensamento é definido como um processo de auto-argumentação, pois é ele mesmo quem age como quem propõe ou quem se opõe a um mesmo argumento. Para Leitão (2007b, 2008), a auto-argumentação se define por três atributos básicos: dialogicidade, dialeticidade e flexibilidade. A dialogicidade dá conta das múltiplas vozes ou instâncias de enunciação que

constituem e nutrem a auto-argumentação. Por sua vez, a dialeticidade faz referência à presença da oposição, elemento necessário e constitutivo do discurso argumentativo. Segundo a autora, a tensão que se instaura entre pontos de vista opostos desencadeia um movimento auto-regulador que orienta seus movimentos discursivos com o intuito de superar a tensão criada. A reflexibilidade se refere à relação que conecta o indivíduo que pensa com o objeto do seu pensamento.

A forma como se entende o sub-processo de revisão local coincide com outras propostas teóricas que também identificam este sub-processo como a fonte das atividades de regulação do processo de produção escrita. Contudo, esta proposta se distancia das propostas cognitivistas não somente em virtude da visão que tem sobre a natureza da cognição e sua relação com a linguagem, senão também à luz da natureza da regulação exercida pelo sub-processo de revisão que se deriva de dita visão da cognição, isto é, uma regulação que se deriva da natureza discursiva do sub-processo de revisão local. Quanto a outras propostas, como a de Góes (1993), com as quais compartilham uma visão da cognição constituída na linguagem e na interação com os outros, esta conceituação da escrita e da revisão local se diferencia por caracterizar a reflexividade inerente à produção escrita como uma organização discursiva particular – argumentativa – e por especificar as operações que na linguagem constituiriam tal processo psicológico.

Por outro lado, tal como indicado na introdução, esta pesquisa se fundamenta no pressuposto de que as diferentes organizações discursivas estão reguladas pelas condiciones contextuais nas que são enunciadas e em tanto estas organizações discursivas são constituintes de diferentes processos cognitivos, também aqui se pressupõe que estes sejam regulados segundo as condições contextuais da enunciação.

## **2.2.2 Os gêneros discursivos: as marcas da situação de produção**

Segundo Linell (2006), cada ato cognitivo e comunicativo pressupõe uma história de uma prática social prévia, de rotinas e organizações da linguagem. Desta forma, todo ato cognitivo e comunicativo estaria em diálogo com as práticas socioculturais em que é enunciado. A noção de gêneros discursivos recolhe esta característica de todo ato comunicativo não ser totalmente novo quando enunciado, ao tempo que destaca o fato de ser novo em cada enunciação.

Os gêneros discursivos podem se definir como formas flexíveis de funcionamento da linguagem em práticas sociais situadas, isto é, formas de linguagem que têm origem em situações enunciativas concretas (BAKHTIN, 1979/1997). Segundo esta definição, os

diálogos sociais não se repetem de forma completa, sempre são diversos e, ao mesmo tempo, não são totalmente novos, têm em comum marcas históricas e sociais que caracterizam uma determinada cultura ou sociedade (MARCHEZAN, 2006).

Para Bakhtin (1979/1997), toda esfera da atividade humana se relaciona com a utilização da língua, portanto os modos de utilização da língua são tão variados quanto as próprias esferas da atividade humana. Podem se identificar duas dimensões que caracterizam todo gênero discursivo: uma dimensão externa referente à situação social da atividade humana em que a linguagem é usada e uma dimensão interna que corresponde aos elementos que constituem um gênero (ROJO, BARBOSA; COLLINS, 2008).

Na sua dimensão externa todo gênero discursivo se corresponde com contextos institucionais e situações sociais nos quais ocorrem as trocas comunicativas entre o produtor do texto e sua audiência. As diferentes situações sociais podem se organizar em duas esferas comunicativas: a esfera do cotidiano, em que têm lugar as relações familiares, comunitárias, altamente sensíveis às mudanças sociais e a sua transformação, e as esferas dos sistemas ideológicos conformados por campos de atividade tais como a ciência, a arte, a religião, que apresentam diálogos mais institucionalizados (MARCHEZAN, 2006; RODRIGUES, 2005; ROJO, 2005).

Segundo Bakhtin “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (1953/1997. p.277). Eis a raiz da heterogeneidade dos gêneros do discurso. Embora que, por princípio, Bakhtin não ofereça uma taxonomia de gêneros, adianta uma distinção básica que se corresponde com as duas esferas gerais da atividade. Temos assim, duas grandes classes de gêneros: os gêneros primários (simples) e os secundários (complexos).

Os gêneros primários são os que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, no âmbito da ideologia do cotidiano. É característico deles sua relação imediata com a realidade e serem altamente sensíveis às mudanças da situação em que ocorrem. Por sua vez, os gêneros secundários do discurso aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita. Na sua formação estes gêneros absorvem e transmutam os gêneros primários, e estes, sendo incorporados nos primários, transformam-se: é característico perderem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 1979/1997).

Na sua dimensão interna, cada esfera comunicativa configura um conjunto de relações entre interlocutores, um conjunto de temas, finalidades e apreciações valorativas que se espelham nos aspectos internos ou elementos constituintes dos textos ou realizações concretas

de um gênero. Segundo Bakhtin (1979/1997), três são os elementos que compõem os gêneros discursivos: o tema que se refere aos objetos do discurso, o que pode se dizer através do gênero; a forma composicional entendida como as organizações ou estruturas comunicativas compartilhadas pelos gêneros; e o estilo, entendido como a seleção de recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua.

É na inter-relação entre as características da situação de produção do gênero discursivo e as marcas linguísticas que se correspondem a estas três dimensões que se poderá dar conta das especificidades dos gêneros discursivos. Cabe destacar que esta distinção é estabelecida com a finalidade de analisar o fenômeno dos gêneros, sendo que empiricamente cada uma destas dimensões se encontra estreitamente relacionada.

O elemento constitutivo tema refere ao plano do objeto do sentido do discurso. Tal como assinala Bakhtin (1979/1997), nenhum enunciado sobre um objeto determinado é novo; antes que um indivíduo empreenda um esforço enunciativo ao respeito de dito objeto outras visões dele terão circulado e estas poderão ser articuladas, em maior ou menor medida, na enunciação do indivíduo.

Segundo Rojo (2005), o conteúdo temático estabelece o domínio de sentido de um gênero, uma forma particular de apreender os objetos do mundo. Os gêneros circunscrevem formas e aspectos abordáveis da realidade, o que é dizível. Diz sobre o sentido concreto do conteúdo dos enunciados, sobre a forma como o objeto do discurso é construído, neste caso, na produção textual escrita.

Em seu aspecto estável, os gêneros são formas típicas de enunciado; o estilo por outro lado, poderia se compreender como um dos elementos constituintes dos gêneros que contribui para a emergência de traços que conformam e respondem à eventualidade da situação de enunciação.

De maneira geral, o estilo é entendido como o conjunto dos elementos que denotam a individualidade de quem enuncia. Bakhtin (1952/1997) afirma que não todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade no uso da língua, sendo os gêneros literários os mais adequados; enquanto que gêneros tais como documentos oficiais, que requerem uma forma padronizada limitariam a emergência de traços individuais.

Segundo Pereira (2006), o estilo individual refere à manifestação da subjetividade, entendida como a atividade ou o trabalho de escolha sobre a linguagem (Possenti, 2001). As escolhas do sujeito sempre se realizam no marco da normatividade da língua. Isto acarreta uma posição ativa do sujeito na articulação de discursos que abram espaço para a manifestação desses traços de individualidade (POSSENTI, 2001). A formulação de um estilo

individual se encontraria em estreita relação com o gênero, pois pressupõe ao tempo que constitui uma transgressão do gênero, a transgressão, a expressão da individualidade, só seria possível na medida em que o sujeito domine as formas próprias do gênero.

Assim, na dimensão do estilo é possível identificar dois aspectos: o individual e o estilo funcional. Este último se refere às eleições que o indivíduo realiza em virtude da função e as condições específicas de uma esfera de comunicação verbal (BAKHTIN, 1952/1997; PEREIRA, 2006). Isto é, as escolhas que cabem ao uso corrente da língua dada determinada situação. O estilo individual refere às escolhas e transformações realizadas pelo escritor que não atendem aos usos convencionais da língua, senão ao intuito do escritor de procurar uma melhor forma de escrever os sentidos que quer veicular.

Bakhtin (1953/1997), ao caracterizar o estilo afirma a relação deste componente com o conteúdo temático – unidades temáticas -, por uma parte, e por outra, com as unidades composicionais, ou estrutura composicional, que define como o “tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal”. Por sua vez, para Rojo (2005), a forma composicional é a responsável da estruturação do gênero em termos dos elementos arquitetônicos que dão conta das formas e possibilidades de comunicação do campo da atividade humana no qual circula.

Nesta pesquisa, tomam-se como indicadores da forma composicional dos gêneros as operações linguísticas estudadas por Bronckart (1996) para dar conta da organização de um texto. Esta escolha se justifica no grau de desenvolvimento da reflexão teórica do autor, e particularmente, em que as operações linguísticas propostas como elementos que compõem um texto são tidas em conta em virtude do efeito de significação que guardam. Segundo este autor, três camadas superpostas constituem a arquitetura dos textos: uma infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

É então na inter-relação entre os aspectos da situação de produção do gênero discursivo e nas marcas linguísticas que se correspondam a estas três dimensões que poderá se der conta das regulações que possivelmente exerçam sobre o sub-processo de revisão local. Por esta razão é importante fazer uma revisão das caracterizações dos gêneros ensaio e relato de aula e das especificidades que ditos gêneros tomariam quando produzidos em cenários educacionais.

#### 2.2.2.1 O gênero ensaio

No geral, um ensaio pode ser entendido como um “*locus* de experimentação do pensamento”, uma tentativa do escritor para apresentar sua compreensão sobre um aspecto da realidade. Neste sentido, um ensaio se caracterizaria por ser temporal e também por renunciar à pretensão de constituir uma abordagem exaustiva da temática em questão (SOARES, 2011).

Um dos objetivos principais do ensaio é veicular o posicionamento do seu autor sobre um determinado tema. Historicamente se considerou que uma linguagem íntima e informal cumpriria bem com o dito propósito (ANDREWS, 2010). Contudo, a criação de um espaço para a interpretação de um autor não necessariamente é incompatível com o rigor na exposição das ideias que conformam dita interpretação (SOARES, 2011).

De fato, em esferas como as acadêmicas, esfera esta na qual se localizam os textos objeto de análise desta pesquisa, a presença tanto do posicionamento do autor como da sistematicidade na elaboração das ideias não somente seria possível, senão altamente desejável. Igual rigor é esperado em situações de ensino que visam que os alunos ou aprendizes de determinados domínios científicos se apropriem tanto de certos conjuntos de conhecimento quanto de formas de raciocínio características da disciplina.

Neste cenário específico, os ensaios conservam a dupla função de explorar um campo de conhecimento, servir para sua conceitualização, assim como uma oportunidade para o aluno expressar seu ponto de vista (ANDREWS, 2010). Espera-se que a escrita de um ensaio seja pessoal no sentido de se comprometer com um posicionamento que será defendido por meio de argumentos. Isto envolve por uma parte rigor no trabalho com os conceitos e no raciocínio (BOTTOM, 2011), quer dizer, na apresentação e, por outra parte, rigor na discussão das ideias que constituem tanto o posicionamento defendido quanto posicionamentos alternativos, apresentados com seus respectivos fundamentos em sequências significativas e comentadas a fim de persuadir o leitor da fortaleza do posicionamento do escritor (ANDREWS, 2010).

Então o ensaio acadêmico não deixa de constituir um espaço retórico para a elaboração de um posicionamento pessoal, mas deve observar que está dirigido a uma audiência acadêmica, razão pela qual tem que ser fundamentado no conhecimento existente numa disciplina, isto é, deve apelar às fontes e trabalhos especializados (Andrews, 2010).

Em de estrutura, pode se afirmar que todo ensaio contém três partes fundamentais: 1) uma introdução em que se apresenta a pergunta ou problemática a ser abordada no texto; 2) um desenvolvimento consistente na apresentação das ideias que vão fundamentar a resposta à problemática que será dada na conclusão, isto é, se realiza uma análise da força das principais ideias; e 3) a conclusão, parte do ensaio em que se responde à controvérsia instalada na introdução e que teria que estar relacionada de forma relevante com os argumentos apresentados no desenvolvimento do ensaio.

Baseado na análise de textos dos seus alunos, Andrews (2010) encontrou que, no geral, os ensaios produzidos pelos estudantes apresentavam posicionamentos pessoais, mas era

frequente a ausência das dimensões críticas e de apelo ao campo de conhecimento existente sobre o tema objeto da escrita. Por outro lado, os escritos apresentavam mais uma organização narrativa do que uma organização argumentativa, isto é, um diálogo entre pontos de vista mediante o exame dos seus alcances e limitações com a finalidade de resolver a pergunta ou tese formulada no ensaio.

É importante destacar que muitas vezes os professores não têm claro em que consiste um ensaio e não conseguem dar instruções explícitas e claras para os estudantes a respeito do tipo de texto que devem entregar. Desta forma, é provável que os alunos não cheguem a entender o ensaio como uma tentativa de análise de uma determinada seção de conhecimento, análise esta que lhes permite demonstrar sua compreensão do tema questão, e simplesmente pensem o texto como uma atividade para obter uma avaliação (Andrews, 2010).

Segundo Andrews (2010), também é frequente que as instruções para a produção do texto foquem exclusivamente nos aspectos de forma e, ainda nesta dimensão, os requerimentos sejam variados, desde o uso de uma linguagem explícita, abstrata e logicamente estruturada até o uso de uma linguagem pessoal, idiossincrática e expressiva. Ditas variações dificultariam a interpretação da atividade por parte dos alunos e, portanto, a composição do texto.

#### 2.2.2.2 O gênero relato de aula

Até onde foi realizada a procura bibliográfica, não há consolidada uma caracterização sobre o gênero relato de aula. Foram encontradas caracterizações de gêneros tais como o relato de experiência, o relato de observação e o relato pessoal que podem servir de referentes para fazer uma caracterização aproximada do gênero em questão.

Segundo Dolz e Schneuwly (2010), o relato pertence ao tipo de textos orientados à documentação e memorização das ações mediante a representação via o discurso de experiências vividas e situadas no tempo e no espaço. Dois aspectos são importantes na definição de um texto como relato, o primeiro é a ordem cronológica dos eventos que constituem a experiência objeto do texto; e o segundo aspecto se refere à informatividade, isto é, quantos aspectos da situação conseguem ser veiculados no relato. Assim, o relato tem a dupla função de informar acerca de experiência vivida e, simultaneamente, organizar dita experiência (CARVALHO, 2011).

É importante destacar que os diferentes autores que têm trabalhado com relatos coincidem em afirmar que seus limites com a narração são difusos. Os dois tipos de gêneros têm como conteúdo listas de experiências; no entanto, no caso dos relatos se evidencia uma abordagem cronológica e linear dos fatos; já as narrativas não seguem uma ordem cronológica

estrita. Adicionalmente, as experiências veiculadas em uma narrativa podem não ser verídicas, dando lugar ao valor da estética e às marcas de autoria (CARVALHO, 2011).

Quanto aos temas sobre os quais recaem os relatos, estes podem ser experiências de diferente ordem, vivências pertencentes ao âmbito cotidiano ou vivências em âmbitos profissionais, tais como os relatos de experiência frequentemente usados por professores como uma estratégia para registrar suas ações na sala de aula e, mais que tudo, como uma estratégia para refletir sobre ditas ações à luz de outros saberes pedagógicos (CARVALHO, 2011). Nesse sentido, um relato pode incluir um diálogo entre as vivências com referentes teóricos ou saberes técnicos pertinentes para a ação realizada.

Em termos da sua estrutura, Bräkling (2008) sugere que os relatos estão organizados da seguinte forma: 1) uma contextualização inicial do relato identificando o tema e o espaço; 2) a identificação do relator como sujeito das ações relatadas; 3) a apresentação da sequência de ações ou situações; e 4) o encerramento no qual são assinalados os efeitos dos sucessos relatados. No caso de relatos de experiência, sua estrutura estaria composta por 1) uma introdução, na qual se apresenta a experiência mediante a contextualização do tema, a justificativa da experiência e seus objetivos; 2) a apresentação dos fundamentos teóricos da experiência; 3) a apresentação dos fatos e sua avaliação à luz dos fundamentos teóricos da experiência (Silva, 2002).

Por apresentar uma sequência de eventos vivenciados, o relato envolve uma dimensão objetiva, mas a subjetividade do autor também se destaca como outra característica relevante do gênero. Em se tratando de relatos pessoais, o posicionamento subjetivo do autor é predominante, enquanto os relatos característicos de âmbitos acadêmicos, tais como o relato de observação ou de experiência, incluem um espaço para o posicionamento do autor tanto pela emoção ou grau de envolvimento com os eventos relatados (SIGNORINI, 2006, apud CARVALHO, 2011), como também pelo posicionamento do autor diante dos referentes teóricos que fundamentaram a experiência (SILVA, 2002).

Na esfera acadêmica, um relato de aula pode ser elaborado com a finalidade de registrar uma atividade de aula específica, assim como constituir um espaço para que o aluno que produz o texto sumarie e organize a progressão de tematizações realizadas no espaço da sala de aula. Finalmente, poderia se esperar que no relato se veicule o posicionamento do autor diante do desenvolvimento da aula e dos aspectos conceituais trabalhados nela.

A literatura também não reporta informação acerca dos desempenhos dos alunos na produção do gênero relato de aula, ou acerca do domínio dos professores sobre o gênero em questão e como tal domínio pode afetar o grau de adequação do texto produzido pelos alunos.

Não entanto, podemos supor que, igual ao que se sucede com o gênero ensaio, o uso dos relatos no âmbito acadêmico se circunscreva somente a uma atividade de avaliação.

### **2.2.3 Formulação do problema**

Como visto até este ponto, a tese central desta pesquisa é a ideia de que o sub-processo de revisão local tem uma organização discursiva, especificamente uma organização discursiva-argumentativa caracterizada, primordialmente, pela consideração e resposta a oposições. Partindo deste pressuposto central se considera que o sub-processo de revisão local é regulado por dois aspectos derivados da sua constituição discursiva.

Primeiramente, o sub-processo de revisão local seria regulado pelo pensamento reflexivo que decorre da sua organização discursivo-argumentativa e em segundo lugar, visto que no marco do dialogismo se considera que dada sua natureza contextual o discurso não é homogêneo senão que se organiza diferencialmente em virtude do seu uso em diferentes práticas sociais, o sub-processo de revisão local seria regulado pelas características da situação de produção e pelo gênero discursivo que está sendo produzido.

Assim o objetivo desta pesquisa é caracterizar as regulações discursivas que decorrem da natureza discursiva do sub-processo de revisão local na produção de textos escritos. Antes do que avaliar desempenhos específicos dos produtores de um texto, objetiva-se caracterizar as regulações argumentativo-reflexivas e as regulações que o contexto relevante, isto é, as condições de produção do texto e o gênero discursivo produzido, exercem no processo de revisão local.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como objetivo estudar as regulações discursivas que são exercidas sobre o sub-processo de revisão local, em virtude da sua organização discursivo-argumentativa. Os dados analisados são transcrições de registros videográficos de produções textuais que foram construídos no marco de uma pesquisa sobre a natureza dialógico-argumentativa do sub-processo de revisão local (SANTA-CLARA, 2005), doravante, pesquisa fonte, e que integram o Banco de Dados do Núcleo de Pesquisa da Argumentação, NupArg, da Pós-Graduação de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

A seguir se apresentam os procedimentos metodológicos organizados em duas partes diferentes. Primeiramente, serão apresentados os procedimentos metodológicos relativos à construção do *corpus*, procedimentos estes que correspondem à pesquisa fonte dos dados. Em segundo lugar, se apresentam os procedimentos seguidos nesta pesquisa para a análise do *corpus*.

#### 3.1 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

##### 3.1.1 Corpus

Duas transcrições de registros videográficos de produções textuais escritas de dois estudantes universitários que participaram em uma pesquisa sobre a natureza dialógico-argumentativa do sub-processo de revisão local (SANTA-CLARA, 2005) e integram o Banco de Dados do Núcleo de Pesquisa da Argumentação, *NupArg*, da Pós-Graduação de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

Destas duas transcrições uma corresponde à produção de um relato de aula e outra à produção de um ensaio. Considera-se que o número de produções selecionadas para a análise é coerente com a proposta microanalítica usada nesta pesquisa que envolve a descrição no nível da minúcia dos aspectos que se pressupõe constituem o fenômeno objeto de interesse (MEIRA, 1994)

##### 3.1.2 Participantes

Os participantes da pesquisa fonte do *corpus* foram recrutados voluntariamente dentre as pessoas inscritas numa disciplina de psicologia da educação oferecida a alunos de licenciaturas diversas. Foram selecionados tendo em conta dois critérios. O primeiro deles foi que os alunos tivessem familiaridade com a produção de textos diretamente no computador, o qual foi determinado mediante uma entrevista.

E como segundo critério de escolha dos participantes, a pesquisadora optou por estudantes universitários por considerar que nesse nível de formação as pessoas já contam com uma escrita que pode se avaliar como madura. Especificamente considerou estes alunos com aptidão para a produção de textos próprios aos contextos acadêmicos/instrucionais visto que passaram por processos seletivos de ingresso à educação superior que avaliam e selecionam os melhores desempenhos (SANTA-CLARA, 2005).

### **3.1.3 Sobre a situação de produção do corpus**

Segundo Rojo (2005), nenhum texto, oral ou escrito, é produzido no vácuo social, portanto todo empreendimento de estudo da linguagem deve partir da situação social de produção e somente depois chegar ao âmbito das operações linguísticas que tais situações mobilizam. É esta mesma lógica de compreensão da linguagem à que responde o objetivo desta pesquisa: estudar as regulações discursivas da situação de produção e dos gêneros discursivos sobre o sub-processo de revisão local. Portanto, uma parte importante deste estudo é a caracterização da situação de produção do *corpus* objeto de análise.

Para Bronckart (1999), o conjunto dos parâmetros da situação relevantes para a compreensão de uma produção textual podem se agrupar em dois planos, um plano relativo à situação social e subjetiva da produção, ou contexto da interação comunicativa, e outro relativo ao contexto físico da produção. A seguir se apresenta a caracterização destes dois planos.

#### **3.1.3.1 Contexto da interação comunicativa.**

Os textos cujos processos de produção conformam o corpus desta pesquisa foram construídos no marco mais geral de uma instituição escolar universitária, especificamente na forma de uma interação em sala de aula, uma vez que foram realizados com uma finalidade acadêmica, isto é, foram textos solicitados pelos professores da disciplina para fins de avaliação do aprendizado do estudante. Nesse sentido, estes textos se assumem como recortes da atividade de aula (SANTA-CLARA, 2005). Porém, também devem se considerar como textos produzidos com uma outra finalidade, a de serem produzidos como objeto de pesquisa.

Em termos das posições sociais das pessoas que interagem nessa situação, trata-se de uma situação assimétrica de interação onde há um enunciador em posição subordinada pela sua condição de aluno e participante da pesquisa e um destinatário em posição dominante pela sua condição de professor/avaliador e pesquisador.

#### **3.1.3.2 Contexto físico da produção.**

Os textos foram escritos fora da sala de aula, prática que é comum para a realização de trabalhos solicitados para as disciplinas. Especificamente, os textos foram produzidos em um contexto de laboratório visto sua dupla finalidade, ser elemento de pesquisa e avaliação. As produções escritas se realizaram em uma sessão única e individual que se cumpriu em uma sala com condições de iluminação e temperatura adequadas para a realização da atividade (SANTA-CLARA, 2005).

As produções textuais foram realizadas em computador considerando as potencialidades deste artefato para o registro dos detalhes das transformações realizadas no percurso das produções textuais. Considerou-se que no momento da construção dos dados o uso de computadores já era uma prática comum entre estudantes universitários de tal forma que a familiaridade com o instrumento garantisse que aspectos manipulação do artefato não dificultassem a tarefa de produção. Santa-Clara (2005) pontua que com esta consideração não se presume que o computador não configure o processo da produção escrita, pois as ações de revisão, assim como as possibilidades mesmas de revisar um texto, variam segundo se a produção se realiza em computador ou a lápis e papel (para uma discussão ampla ver WAES; SCHELLENS, 2003).

Aos estudantes lhes foi solicitado expressar em voz alta os pensamentos que lhes ocorressem durante a produção textual. Depois de dar as instruções, a pesquisadora permaneceu por cerca de dez minutos com cada estudante, procurando lhe orientar sobre a fala em voz alta sempre que se mostrou necessário. Posterior a esses dez minutos, os estudantes eram informados da permanência da pesquisadora na sala ao lado e lhes era solicitado chamar a pesquisadora quando o texto estivesse concluído (SANTA-CLARA, 2005).

Os alunos produziram o texto em um computador portátil equipado com o processador de texto Word e o programa *Lótus ScreenCam* (versão 2004) que registrou de forma sequencial todas as falas e ações do escritor durante a produção textual. Incluindo ações tais como abrir programas ou arquivos, ativar teclas ou funções de Word. Também foi empregado um aparelho de microfone e fone de ouvido (SANTA-CLARA, 2005).

## 3.2 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DO CORPUS

Em termos gerais, a análise de dados apresentada no capítulo posterior busca explicitar os processos discursivos que constituem e regulam revisões locais tipicamente realizadas no processo de produção de diferentes gêneros discursivos escritos. De forma específica, as análises apresentadas buscam fazer explícitos dois aspectos: primeiramente, a natureza argumentativa dos movimentos discursivos que dão origem (regulam, portanto) ao sub-processo de revisão local. E em segundo lugar – objetivo central deste trabalho – a regulação que este sub-processo sofre de características do gênero de discurso em produção. Logo, o interesse desta pesquisa é de natureza teórica, se pretende caracterizar as regulações que impactam o sub-processo de revisão local em virtude da sua natureza argumentativa, antes que analisar os desempenhos específicos de diferentes indivíduos. Nas seções restantes do capítulo, indicam-se os recursos analíticos adotados para alcançar estes propósitos.

### **3.2.1 Identificação de movimentos argumentativo-discursivos que constituem a revisão local - Unidade de análise**

Nesta pesquisa se adota uma estratégia de análise por unidades. Segundo Vygotski (1934/2000), a análise por unidades consiste em fazer um recorte do fenômeno psicológico sob investigação procurando conservar todas as propriedades fundamentais que caracterizam o fenômeno no seu conjunto. Assim, partindo do pressuposto de que o sub-processo de revisão local tem uma organização discursiva de natureza argumentativa, este estudo toma como unidade de análise o modelo de revisão de perspectivas proposto por Leitão (2000) a fim de poder identificar as operações dialógico-argumentativas que conformam os eventos de revisão, para depois identificar eventuais regulações derivadas do tipo de gênero discursivo produzido.

Tal unidade de análise está composta por três elementos: 1) argumento, que inclui o ponto de vista e sua justificativa (podendo um dos elementos permanecer implícito); 2) um contra-argumento, definido de forma abrangente como qualquer enunciado que coloca em questionamento a posição apresentada no ponto de vista; e 3) uma resposta que captura a reação, remota ou imediata, frente ao contra-argumento (LEITÃO, 2000). A identificação de cada um de estes elementos nos casos analisados em seguida permitirá estabelecer os movimentos argumentativo-reflexivos que regulam o surgimento e o desenrolar do sub-processo de revisão local no curso da produção de textos escritos.

No contexto discursivo específico que se estuda aqui – processo de produção de textos escritos em computador com produção de protocolo de pensamento em voz alta – considera-se como “ponto de vista” qualquer elemento textualizado pelo escritor na tela do computador bem como qualquer expressão oral com a qual o escritor explicita algo que considera ser possível de textualizar. Tais textualizações são vistas como tomadas de posição do escritor em relação ao texto que produz. Por sua vez são considerados movimentos opositivos (contra-argumentativos), qualquer ação escrita, oral ou gestual que ponha em dúvida a adequação de uma textualização antes realizada e que leva o escritor a agir sobre aquela textualização. Tal ação se caracteriza então como uma ação de revisão local que, do ponto de vista argumentativo, funciona como resposta à oposição levantada em relação a um segmento anteriormente textualizado.

No estudo em que se postula a natureza dialógico-argumentativa do processo de revisão local, Santa-Clara (2005) identifica quatro diferentes ações (orais e não-verbais<sup>2</sup>) a partir das quais movimentos opositivos (vozes de oposição, nos termos de Santa-Clara) podem ser inferidos no processo de produção textual:

- a) **Ações não verbais de rejeição ao ponto de vista: deleção, apagamento total ou parcial de segmentos escritos.** A ação de apagar um segmento se interpreta como resultado de uma valoração do trecho a ser suprimido (ponto de vista antes textualizado) como inadequado ao texto.
- b) **Ações orais de rejeição ao ponto de vista.** A rejeição oral ao ponto de vista aparece em segmentos de fala nos quais podem ser observados marcadores verbais de oposição tais como: não, nunca, etc. e também em perguntas que questionam, lançam dúvidas sobre elementos já textualizados (pontos de vista).
- c) **Ações orais de oferecimento de alternativas ao ponto de vista.** Na consideração de uma alternativa de textualização é possível inferir uma voz de oposição, uma vez que oferecer uma alternativa só se justifica diante da consideração de que um elemento textualizado (ponto de vista) pode estar inadequado em alguma medida.
- d) **Ações orais de justificação da rejeição a um ponto de vista.** Neste caso, mesmo que um movimento opositivo (voz de oposição) não se apresente de forma explícita, pode ser inferido a partir da explicitação de uma justificativa para rejeitar o ponto de vista.

---

<sup>2</sup> Visto que a construção dos dados foi realizada mediante um protocolo de “pensamento em voz alta” (thinking outloud), os termos oral e não verbal se referem às ações de revisão dos participantes verbalizadas e não verbalizadas durante a situação de produção.

Por sua vez, quanto às respostas que surgem, da parte do escritor, diante da consideração de dúvidas, imprecisões, inadequações, etc. (“vozes de oposição”) que surgem durante a produção de um texto escrito, Santa-Clara identifica quatro formas:

- a) **Substituição de um segmento apagado por outro segmento escrito.** Trocar um segmento apagado por outro é o caso mais claro de resposta ante uma avaliação do trecho previamente textualizado como inadequado em relação a algum parâmetro de qualidade ou pertinência.
- b) **Acréscimo de um segmento escrito ao ponto de vista.** Acrescentar mais elementos a um segmento de texto já considerado como produzido, é interpretado como o resultado da avaliação de uma ‘voz de oposição’ que vê o trecho já escrito como insuficiente em alguma medida.
- c) **Renúncia parcial ou total do ponto de vista.** Apagar total, parcialmente ou reordenar um segmento de texto depois de ser confrontado com uma voz de oposição também é interpretado como uma resposta.
- d) **Renúncia parcial ou total a um ponto de vista formulado oralmente.** Renunciar a parte da ideia ou a uma ideia expressa oralmente como uma possibilidade de textualização (mas ainda não efetivamente textualizada) é considerado também uma resposta a vozes de oposição. Um evento de revisão pode, portanto, ocorrer também sobre ideias que estão sendo consideradas suscetíveis de serem textualizadas.

Nos elementos apontados acima, adotados nas análises realizadas no presente estudo, se podem apontar paralelos com indicadores de episódios de revisão tipicamente apontados em estudos do tema. Por exemplo, Allal (2000) e Van Waes e Schellens (2003) identificam quatro tipos de transformações que podem ser realizadas seja rascunhos sucessivos de um texto ou no percurso de uma produção textual: a *adição*, o *apagamento*, a *substituição* e o *reordenamento*.

A diferença entre as categorias de análise de Santa-Clara e as categorias de análise previamente documentadas na literatura é que o primeiro conjunto permite capturar as especificidades das ações discursivas (estabelecimento de um ponto de vista, uma oposição, uma resposta) características da argumentação que supomos constituem o sub-processo de revisão local.

Por outro lado, a categoria de renúncia parcial ou total a um ponto de vista formulado oralmente destaca a ideia segundo a qual a revisão pode recair sobre ideias ainda não textualizadas, coincidindo assim com visões contemporâneas sobre a revisão tais como as de Chenoweth e Hayes (2001, 2003) e Hayes (2004).

### 3.2.2 Identificação dos componentes de gênero que regulam os eventos de revisão local – Unidade de análise

- a) **Tema.** Tal como indicado na fundamentação teórica, o conteúdo temático estabelece o domínio de sentido de um gênero. Diz sobre o sentido concreto do conteúdo dos enunciados, o como o objeto do discurso é construído. Sempre que nos episódios de revisão surgiram oposições sobre o que vai se dizer ou como está sendo dito, será considerado como uma revisão sobre o tema
- b) **Estilo.** Na dimensão do estilo é possível identificar dois aspectos: o individual e o estilo funcional. O estilo funcional refere-se às eleições que o indivíduo realiza em virtude da função e das condições específicas a uma esfera de comunicação verbal (Bakhtin, 1952/1997; Pereira, 2006). No caso da instituição escolar sempre que as escolhas foram reguladas pela observância do uso padrão da língua considerou-se uma revisão de estilo. O estilo individual se refere às escolhas e transformações realizadas pelo escritor que não atendem aos usos convencionais da língua, mas ao intuito do escritor de procurar uma melhor forma de escrever os sentidos que quer veicular.
- c) **Forma composicional.** Segundo Bronckart (1999), diferentes situações de produção de um texto, oral ou escrito, mobilizarão diferentes regras linguísticas para a sua produção: diferentes usos de tempos verbais, pronomes, organizadores textuais. Sua análise será relevante sempre que se conserve o foco das relações semânticas que trazem para o texto e sua relação com o contexto da produção. No âmbito das operações linguísticas encontraram-se modificações em termos de escolhas léxicas, de modalizações, organizações interfrásicas e recursos para-textuais e mecanismos de coesão nominal. Cabe destacar que em alguns casos operações sobre a forma composicional encontram-se imbricadas com as negociações de sentido que o escritor realiza no percurso da sua produção. Assim como que escolhas léxicas em alguns casos não alteram o sentido, obedecendo mais a um critério de estilo do escritor.

#### 4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo se apresentam as análises detalhadas de segmentos extraídos de dois protocolos da produção textual de dois alunos, sendo que um dos textos é um relato e outro um ensaio que servem para caracterizar as regulações discursivas do sub-processo de revisão local.

Como regra geral, inicialmente, se apresenta uma tabela que inclui na parte superior o segmento do texto que contem o trecho objeto das ações de revisão tal como textualizado ao final do processo de composição escrita. As linhas que conformam o segmento são identificadas numericamente do lado esquerdo. Em seguida, na parte central, se apresenta o fragmento do protocolo correspondente ao texto em processo de produção que é objeto da análise. Ao lado esquerdo do texto em processo se apresenta a análise esquemática em termos dos movimentos discursivo-argumentativos que conformam o evento e do lado direito a análise esquemática em termos dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos.

Cada tabela está seguida por uma análise em extenso. Nestas análises em extenso são destacados dois aspectos: a natureza argumentativa dos movimentos discursivos que constituem cada processo/evento de revisão analisado e – objetivo central do presente trabalho – a regulação que este processo de revisão sofre de características do gênero do discurso em produção.

Análises dos 20 primeiros eventos de revisão identificados em cada protocolo são apresentadas as quais ilustram amplamente o conjunto de análises realizadas. Posterior a estas, a dinâmica dos eventos de revisão tende à repetição, atingindo então o que a pesquisa qualitativa denomina ponto de *saturação*, ponto este a partir do qual se considera legítimo suspender a adição de novos casos (DUARTE, 2002).

Cabe assinalar, finalmente, que as diferentes enunciações que constituem um evento de revisão não necessariamente estão delimitadas por turnos consecutivos, senão pelas relações dialógicas existentes entre elas, isto é, serem justificativas de tomadas de posição ou oposições a estas, ou serem respostas a oposições. Desta forma, entre a colocação de um ponto de vista e a enunciação de uma oposição pode se encontrar um número variado de ações, inclusive ainda outros eventos de revisão. Assim mesmo, em muitas ocasiões vários eventos de revisão podem ocorrer sobre um mesmo trecho do texto final.

## 4.1 MICROANÁLISE DE UM RELATO DE AULA – PAUL

Os primeiros oito eventos ocorrem em um mesmo fragmento do texto final.

Quadro 1 - Evento 1

Linha	Texto final		
1	<b>RELATO DE AULA – “PROCESSOS BÁSICOS DO DESENVOLVIMENTO:</b>		
2	<b>HEREDITARIEDEDE E MEIO”</b>		
3			
4	<b>A aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser</b>		
5	<b>humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem</b>		
Mov	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
arg	((A20) ((MOVE O CURSOR E SELECIONA NA BARRA DE FERRAMENTAS DO WORD O COMANDO “ALINHAR À ESQUERDA”))		<b>Forma composicional,</b>  <b>Estilo funcional</b>  Aspectos supratextuais: Formatação parágrafos Uso maiúscula/minúscula
PV	(A21) <b>a</b>		
VO	(A22) (( VOLTA O CURSOR PARA ANTES DA LETRA QUE ACABOU DE ESCREVER))		
VO	(A23) [tem delet...]		
VO	(A24) (P: Oi?)		
VO	(A25) [delete?]		
VO	(A26) (P: ((A PESQUISADORA <sup>3</sup> SE APROXIMA MAIS DO ESTUDANTE E PROCURA A TECLA “DELETE” COM O OLHAR)) é... aqui: “del”! ((APONTA COM O DEDO INDICADOR O LUGAR, NO TECLADO, ONDE SE ENCONTRA A TECLA “DELETE”)). )		
VO	(A27) [ah, tá!]		
r	(A28) ((APAGA O “a”))		
r	(A29) ((ACIONA A TECLA “ENTER”, PARA PULAR UMA LINHA))		
	(A30) <b>Aau</b>		
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>{Itálico e entre chaves}</i>	Leitura ‘em voz alta’
(P:)	Fala da pesquisadora		

No início deste evento de revisão, o escritor começa escrever seu texto digitando na linha 3 (em seguida às duas primeiras linhas ocupadas pelo título e após uma marca de parágrafo), em minúscula, a letra “a” (A21). No quadro teórico que fundamenta a presente análise, a primeira ação de textualização com que Paul inicia o corpo do texto, propriamente dito (escrita de “a”, sem linha entre título e primeiro parágrafo) é vista como expressão de um “ponto de vista” do escritor. Antes do que atribuir a ação a uma falta de atenção do sujeito ou outro tipo de motivação das ações, a análise centra-se na organização discursiva do processo, desta forma, o que faz com que a ação seja interpretada como uma tomada de posição do

<sup>3</sup> Neste caso, “pesquisadora” faz referência à pesquisadora que construiu os dados para a pesquisa fonte.

escritor no processo de textualização em andamento é a oposição subsequente (A22, A23 e A25).

As ações de movimentar o cursor (A22) para antes da letra “a” e buscar a tecla “delete” (A23 e A25), indicam um movimento opositivo, uma rejeição do que foi antes textualizado e que se considera depender de um movimento argumentativo-reflexivo de avaliação da adequação do “ponto de vista” inicial (início do parágrafo com minúscula e sem espaço em relação ao título) ante a consideração (implícita, no caso) de outras possibilidades de textualização. O movimento argumentativo-reflexivo se completa com (A28), quando Paul responde à oposição surgida com a realização de três ações: apaga o “a” minúsculo, adiciona uma linha (iniciando agora o texto na linha 4) e insere a maiúscula “A”, tal como pode se observar no fragmento do texto final mostrado na tabela acima. Com base na perspectiva adotada neste estudo (Santa-Clara, 2005), o evento de revisão acima constitui-se a partir de um movimento discursivo de natureza eminentemente argumentativa: uma tomada de posição (“**ponto de vista**” pelo escritor – textualização de “a” no local apontado antes), um **movimento reflexivo-opositivo** de consideração de alternativas (deixar um espaço adicional entre o título e o texto e iniciar o parágrafo com letra maiúscula, alternativas que podem se inferir a partir das ações A22, A25, A27 e A28) e a **resposta** do escritor às alternativas consideradas (revisão, propriamente dita que resulta em uma nova textualização: a inserção de uma linha e o uso da letra maiúscula).

Uma vez apontada a regulação discursivo-argumentativa do evento de revisão acima, interessa especificamente ao presente estudo a análise da regulação que o mesmo evento sofre da parte de elementos constitutivos do gênero então produzido.

Considera-se aqui que aspectos relacionados com a forma composicional do gênero assim como com o estilo regulam este evento de revisão. A regulação pela forma composicional do gênero pode se evidenciar na modificação de aspectos de formatação do texto. Especificamente, neste evento de revisão, Paul reflete sobre a relação espacial adequada (linhas) entre uma parte do texto, tal como o título, e outra – o primeiro parágrafo, relação esta característica do gênero em produção (relato de aula), mas que não necessariamente se observa em todos os gêneros discursivos. Considere-se, por exemplo, a produção de atas em que os escritores cuidam de não deixar espaços e linhas entre diferentes partes do texto a fim de evitar a adição de palavras ou números que possam modificar o seu sentido (embora, como qualquer outro gênero discursivo, atas admitam variações).

Pela definição mesma de gêneros discursivos, não se poderia afirmar que os aspectos que Paul focaliza em sua revisão (formatação de parágrafo, uso de maiúscula/minúscula) se

tratam de características obrigatórias de todos os gêneros, ou mesmo dos gêneros que circulam na instituição escolar. Tampouco é exclusiva do gênero em questão. O que se quer ressaltar com a análise é a regulação que o processo de revisão sofre de parte de elementos que constituem o texto – o produto final da escrita.

Neste evento de revisão, os diferentes movimentos de rejeição à textualização produzida (“ponto de vista” inicial do escritor) recaíram tanto sobre a linha de início do texto quanto sobre o tipo de letra (maiúscula ou minúscula) com o qual o parágrafo iniciava. Pode-se dizer, portanto, que, além de aspectos relacionados à forma composicional de *relato de aula*, o evento de revisão analisado sofre regulação também por parte do estilo, especificamente do estilo funcional de certos gêneros na produção dos quais se observam regras de uso convencional da língua tais como iniciar o parágrafo com letra maiúscula. Entre estes gêneros encontramos muitos dos gêneros escolares, tais como o relato de aula que Paul produzia. Em oposição a isto, considere-se, por exemplo, gêneros que circulam em *internet* (salas de bate-papo, e-mails, entre outros) nos que iniciar um enunciado com letra maiúscula é um aspecto de menor importância.

Quadro 2 - Evento 2

Linha	Texto final		
1	<b>RELATO DE AULA – “PROCESSOS BÁSICOS DO DESENVOLVIMENTO:</b>		
2	<b>HEREDITARIEDEDE E MEIO”</b>		
3			
4	A aula foi <u>continuidade</u> do vídeo que abordou os processos de maturação do ser		
5	humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
	(A35)	[vou relacionar o, o texto com o vídeo que foi abordado numa aula anterior, tá? eh]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>Estilo funcional</b> </div> Corrige a grafia
	(A36)	[a aula foi continuidade]	
PV	(A37)	<b>foi contini</b>	
vo	(A38)	{ <i>continui</i> }	
vo	(A39)	((APAGA O “I” DE “CONTINI”))	
r	(A40)	((E ESCREVE O RESTANTE DA PALAVRA: “CONTINUIDADE”)) <b>uidade</b>	
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	{ <i>Ítálico e entre chaves</i> }	Leitura ‘em voz alta’

Este evento de revisão se inicia com a escrita em (A37) do trecho “contini”, novamente entendido como um “ponto de vista”, uma tomada de posição do escritor na produção do seu relato de aula, em virtude da ação seguinte (A38), que é interpretada como o surgimento de um movimento opositivo-reflexivo que desencadeia a revisão e que aparece

aqui de forma oral e explícita consistindo na consideração de uma alternativa ao trecho recém textualizado *{continui}*. Em resposta à consideração de uma alternativa (movimento reflexivo), o escritor rejeita o “ponto de vista”/textualização inicial – apagando, em (A39), a parte do trecho que foi digitada de forma incorreta (“i”) – aceita a oposição/alternativa formulada em (A38) substituindo, finalmente, o “i” pela textualização correta da parte restante da palavra: “uidade” (A40). Como no evento anterior, considera-se aqui que a ação/resposta que fecha o evento de revisão é o resultado do processo de avaliação do “ponto de vista”/textualização inicial à luz da oposição formulada (alternativa de escrita), avaliação que culmina na aceitação da oposição e a retirada do ponto de vista na forma de uma substituição.

Quanto à regulação que características do gênero em produção exercem sobre o processo de revisão, considera-se que este evento de revisão surge a partir da consideração de aspectos relativos ao estilo funcional dos gêneros escolares, visto que a modificação que o escritor realiza do trecho responde a um uso convencional da língua (a grafia correta das palavras) valorado em diferentes famílias de gêneros, especificamente naqueles que circulam em esferas comunicativas institucionalizadas em que o uso formal da língua é requerido como (por exemplo, nos gêneros ligados a atividade científica, à literatura entre muitos outros). No entanto, em esferas comunicativas cotidianas mediadas pela escrita em computador, tais como um email dirigido para um familiar ou um amigo, os erros de digitação como aquele apontado acima são vistos como aspectos de importância secundária não levando a movimentos de revisão sempre que se considere que não prejudicam o entendimento do sentido do texto.

Quadro 3 - Evento 3

Linha	Texto final		
1 2 3 4 5	<b>RELATO DE AULA – “PROCESSOS BÁSICOS DO DESENVOLVIMENTO: HEREDITARIEDEDE E MEIO”</b>  <b>A aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem</b>		
Mov arg  pv vo  vo  vo r  vo r	<b>Texto em processo</b>  <b>Aau</b> ((VOLTA COM O CURSOR ATÉ DEPOIS DO “A”)) (P: falando, ta! Não se esqueça de falar, não..) [ah, tudo bem!] ((APAGA “AU” DEIXANDO APENAS O “A”)) [vou relacionar o, o texto com o vídeo que foi abordado numa aula anterior, tá? eh] [a aula foi continuidade] <b>foi contini</b> [...]           (A62) ((VOLTA PARA O INÍCIO DO TEXTO (LINHA 4), PARANDO DEPOIS DE “A”)) (A63) [[[PIGARREIA)) esqueci de colocar “aula” aqui na frente] (A64) ((ESCREVE “AULA” ENTRE “A” E “CONTINUIDADE”, (LINHA 4)) <b>aula</b>	<b>Componentes do gênero discursivo</b>  <b>Estilo funcional,</b> <b>Forma composicional,</b> <b>Tema</b>  Formatação de espaços entre palavras Coesão nominal (Introdução) Estabelecer o objeto da escrita	
Sublinhado pv vo r (A1) [...]           (P:)	Segmento que está sendo analisado Ponto de vista Voz de oposição Resposta Ação do participante (fala e outros) Fragmentos do protocolo omitidos Fala da pesquisadora	[normal entre chaves] (( <i>MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> )) <b>Negrito (fonte maior)</b> <i>{Itálico e entre chaves}</i>	Fala do participante Descrição das ações do participante  O texto em produto (escrita) Leitura 'em voz alta'

Este evento de revisão ocorre ao longo de duas sequências de movimentos argumentativos. A primeira sequência começa na ação (A30) quando Paul escreve "Aau" (ponto de vista ou tomada de posição de Paul no processo de produção em curso). Este ponto de vista é objeto de um movimento opositivo-reflexivo que comporta várias ações de rejeição: a primeira em (A31), quando depois de ter digitado o trecho, o escritor volta com o cursor até depois do "A" maiúsculo; a segunda quando em (A34) apaga as letras "au"; e finalmente, a terceira em (A36) quando, de forma oral, oferece uma alternativa ao ponto de vista: escrever “a aula foi continuidade”. Porém, a resposta escrita à consideração da alternativa de textualização é diferente da alternativa proposta: após do "A", Paul digita "foi contini" omitindo digitar “aula”. Considera-se que esta resposta fecha a primeira sequência de movimentos reflexivos (se opor a um ponto de vista e considerar e responder à oposição) que conforma este evento de revisão. O escritor dá continuidade a sua produção, de tal forma que

este trecho vai permanecer relativamente estável durante as subsequentes 24 ações, até quando inicia a segunda sequência argumentativa.

A segunda sequência de movimentos reflexivo-argumentativos se inicia como um movimento opositivo-reflexivo constituído quando em (A62) o escritor retorna com o cursor até depois do "A" na linha 4 e justifica de forma oral (“esqueci de colocar ‘aula’ aqui na frente”) uma oposição que permanece implícita: a ausência do sujeito da oração (A63). O movimento argumentativo-reflexivo se encerra quando Paul responde à oposição surgida com a ação de adicionar a palavra "aula" entre o artigo “A” e o verbo “foi” (A64).

Afirmo que estamos diante de um evento único de revisão devido a que é a justificativa da oposição, na segunda sequência de movimentos reflexivo-argumentativos, a que permite dar sentido à primeira sequência como uma reflexão gerada a partir da oposição à omissão do espaço entre as palavras do texto. Esta justificativa permite inferir que a ação de ter apagado as letras "au" não responde a uma renúncia total da sua possibilidade de textualização, senão ao acréscimo de um espaço para posteriormente escrever a palavra "aula", ação que possivelmente fosse esquecida a causa da ação da pesquisadora de lembrar ao participante de verbalizar o curso do seu pensamento (A32).

Neste sentido, o movimento reflexivo é regulado por aspectos relativos ao estilo funcional do gênero. A formatação de espaço adequada das palavras que conformam o texto adquire relevância em gêneros discursivos próprios de situações de comunicação complexa como as correspondentes às comunicações escritas na instituição escolar. Novamente, as situações de comunicação escrita da esfera cotidiana mediadas por um computador nos auxiliam como contra-exemplo: em uma comunicação numa sala de bate-papo erros de digitação como omitir um espaço entre as palavras não seriam considerados importantes. Já no caso do segundo movimento reflexivo, a omissão da palavra "aula" e seu posterior acréscimo como resposta à consideração da oposição, considera-se que estamos diante de uma revisão regulada tanto por características composicionais do gênero, quanto pelo tema.

É de se esperar que os gêneros escolares, por estarem orientados para a avaliação de um professor, mobilizem revisões em torno à correção da forma do texto, como também em relação a uma escrita que atinja seu objetivo comunicativo, no caso de um relato de aula, registre as atividades, temas e discussões que ocorreram nela. O episódio de revisão em questão é mobilizado pelo intuito do escritor de garantir a compreensão do sentido (tema) do enunciado para sua leitora, para o qual deve se incluir o sujeito da oração: a aula. Esta ação necessariamente se apoia numa operação de coesão nominal (forma composicional) que

introduz o objeto sobre o qual se escreve e garante assim as referencias posteriores que em relação a este serão realizadas no percurso do texto.

Se bem que se reconhece que procurar garantir o sentido por meio de diferentes estratégias, neste caso, operações de coesão nominal, não é uma característica exclusiva dos gêneros escolares, o fato do texto ser produzido com fins de avaliação faz preeminente a regulação destes aspectos do texto.

Quadro 4 - Evento 4

Linha	Texto final		
1 2 3 4 5	<b>RELATO DE AULA – “PROCESSOS BÁSICOS DO DESENVOLVIMENTO: HEREDITARIEDEDE E MEIO”</b>  A aula <u>foi continuidade</u> do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv	(A36) [a aula foi continuidade]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"><b>Tema</b></div> Qualifica o objeto da escrita como um conhecido pela leitora	
pv	(A37) <b>foi contini</b>		
	(A39) ((APAGA O “I” DE “CONTINI”))		
	(A40) ((E ESCREVE O RESTANTE DA PALAVRA: “CONTINUIDADE”)) <b>uidade</b>		
	[...]		
	(A62) ((VOLTA PARA O INÍCIO DO TEXTO (LINHA 4), PARANDO DEPOIS DE “A”))		
	(A63) [[[PIGARREIA]] esqueci de colocar “aula” aqui na frente]		
	(A64) ((ESCREVE “AULA” ENTRE “A” E “CONTINUIDADE”, (LINHA 4))) <b>aula</b>		
vo/r	(A65) <i>{foi com, foi continuidade }</i>		
	(A66) ((ESCREVE “A” ANTES DE CONTINUIDADE)) <b>a</b>		
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	Fala do participante	
pv	Ponto de vista	Descrição das ações do participante	
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	O texto em produto (escrita)	
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	Leitura 'em voz alta'	
[...]	Fragmentos do protocolo omitidos		

O segmento do texto produzido que se torna objeto da revisão, o ponto de vista ou posicionamento do autor frente ao texto, chega a ser textualizado nas ações (A37) e (A40): "foi continuidade". Depois de realizar uma transformação do texto no início da linha 4 (A64), o escritor continua com uma leitura em voz alta do trecho escrito até esse momento (A65). Na seguinte ação (A66), Paul acrescenta o artigo "a"<sup>4</sup> antes do substantivo "continuidade", considera-se que esta ação é, ao mesmo tempo, uma oposição e uma resposta, pois a textualização de uma alternativa ao texto tal como estava escrito se considera que é o resultado de um movimento reflexivo de avaliação da adequação de um ponto de vista. Movimento este que pressupõe o surgimento de um movimento opositivo-reflexivo.

Visto que o substantivo sobre o qual recai a determinação do artigo ("continuidade") não tinha sido previamente mencionado, o efeito que o escritor consegue com esta ação é apresentá-lo como um episódio conhecido pela leitora do texto, a professora, presente também

<sup>4</sup> Cabe assinalar que dada a natureza recursiva do sub-processo de revisão local, eventos de revisão podem recair sobre elementos do texto que, por terem sido objetos de eventos de revisão posteriores, não se conservem no texto final.

no evento relatado. Então pode se dizer que em atenção à situação de produção e ao gênero que está produzindo – relatar um evento também conhecido pela sua audiência –, realiza uma modificação no sentido do tópico sobre o que está escrevendo. Assim, são características relativas ao tratamento do tema as que regulam este evento de revisão. Uma revisão semelhante não poderia se apresentar se o relato fosse construído para uma audiência mais ampla, ainda que fosse da esfera institucional educativa.

Quadro 5 - Evento 5

Linha	Texto final		
4	A aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser		
5	humano <b>desde</b> quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem		
6	inicial, foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade		
Mov	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
arg	(A58) [dês - desde]		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"><b>Tema</b></div> Escolha lexical que veicule o sentido
pV	(A59) <b>desde</b>		
vo	(A60) {{{(SUSPIRA LONGAMENTE)}} ser humano}		
	(A61) ((DELETA “DESDE”))		
	[...]		
	(A67) {a continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano}		
	(A68) [tá bom? tá dando pra escutar? ou é melhor ]		
	(A69) (P: É! Só um pouquinho mais alto...)		
	(A70) [mais alto, é?]		
	(A71) (P: por conta do barulho, aqui ((REFERE-SE AO BARULHO DO AR CONDICIONADO)), certo?)		
r	(A72) {maturação do ser humano}		
	(A73) [dês-de quando feto até		
	(A74) <b>desde quando feto até</b>		
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pV	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITALICO,</i>	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<i>PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	{ <i>Itálico e entre chaves</i> }	Leitura ‘em voz alta’
[...]	Fragmentos do protocolo omitidos		
(P:)	Fala da pesquisadora		

Este evento de revisão tem como objeto o ponto de vista formulado de forma oral e escrita nas ações (A58) e (A59): a palavra "desde". Em (A60) se observa que o curso da textualização se interrompe com uma leitura a partir das duas últimas palavras escritas (“ser humano”), se suspendendo antes da palavra objeto de revisão (desde). Em (A61) encontramos uma rejeição ao ponto de vista constituída pela ação de apagar a palavra "desde". Instaura-se assim um movimento opositivo-reflexivo de avaliação da adequação da palavra escolhida para dar continuidade ao texto.

O movimento argumentativo reflexivo se completa quando, posterior a outro evento de revisão, Paul retoma a leitura do texto em duas ocasiões (A67 e A72), e em (A73) e responde

à oposição escrevendo de novo "desde", mantendo assim seu posicionamento inicial frente ao texto e desestimando a avaliação negativa da adequação da palavra para atingir seu propósito comunicativo.

Apesar de que o escritor não oferece justificativas às diferentes ações, e o fato de ratificar o ponto de vista não constitui um elemento de contraste que enriqueça a interpretação, poderíamos pensar que se trata de uma escolha léxica na procura de um elemento que consiga veicular melhor o sentido pretendido pelo escritor. Tomando como base esta interpretação, pode-se afirmar que o componente do tema estaria regulando o evento de revisão.

Novamente, a situação de produção impacta o sub-processo de revisão, visto que para efeitos de avaliação torna-se de vital importância veicular sentidos suficientemente explícitos ou precisos, desta vez, à luz de critérios de conhecimento canônico. Considera-se que outros gêneros escritos, geralmente os que circulam em esferas privadas, se bem que comportam uma preocupação por veicular adequadamente os sentidos pretendidos, não necessariamente serão revisados com o intuito de elaborar com exatidão conceitual o texto, um exemplo pode ser uma carta para um amigo.

Quadro 6 - Evento 6

Linha	Texto final	
4 5 6	A aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando <b>embrião</b> (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem inicial, foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade	
Mov arg  pv pv  vo vo          vo r	<p style="text-align: center;"><b>Texto em processo</b></p> <p>(A73) [dês-de quando feto: até</p> <p>(A74) <b>desde quando feto até</b></p> <p>(A75) { desde quando feto, desde quando }</p> <p>(A76) [embrião até tornar-se feto]</p> <p>(A77) ((VOLTA COM O CURSOR, APAGANDO AS PALAVRAS: “FETO” E “ATÉ”))</p> <p>(A78) [eu alte.. eu alterei aqui]</p> <p>(A79) [ta bom a altura?] ((DIRIGINDO-SE À PESQUISADORA))</p> <p>(A80) (P: Tá! Acho que você já entendeu o espírito da coisa...)</p> <p>(A81) [tudo bem! Pode, se quiser ir, pode ir!]</p> <p>(A82) (P: eu vou! Eu vou pra você, ficar mais à vontade)</p> <p>(A83) [certo agora, eu tenho que lembrar de falar TUDO o que eu tô escrevendo, não é isso?]</p> <p>(A84) (P: O que está escrevendo e principalmente o que está pensando )</p> <p>(A85) [embrião...]</p> <p>(A86) <b>embrião</b></p> <p>(A87) (P: mais do que o que está escrevendo. Olhe, se quiser uma coca-colazinha tem aí )</p> <p>(A88) [certo!]</p>	<p style="text-align: center;"><b>Componentes do gênero discursivo</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%; text-align: center;"><b>Tema</b></div> <p>Especificação do tema em um esforço por conceituá-lo.</p>

	(A89) (P: pra matar a sede...) (A90) [até] (A91) até		
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
r	Resposta	<i>{Itálico e entre chaves}</i>	Leitura 'em voz alta'
(A1)	Ação do participante (fala e outros)		
(P:)	Fala da pesquisadora		

Este evento de revisão local se desenrola a partir de um movimento opositivo-reflexivo sobre os limites do trecho textualizado em (A73) e (A74) para conseguir o efeito de sentido procurado pelo escritor. Neste movimento opositivo-reflexivo, o ponto de vista: “desde quando feto” (A73, A74), é rejeitado pelo oferecimento de uma textualização alternativa: afunilar o lapso de desenvolvimento sobre o qual o escritor vai escrever. Assim o período de desenvolvimento sobre o qual vai escrever não começaria com a etapa fetal senão com uma etapa ainda anterior, a etapa embrionária. Considera-se que esta alternativa de textualização surge a partir de um movimento argumentativo-reflexivo de avaliação da suficiência do ponto de vista em relação ao sentido que o escritor visa veicular com o texto. O movimento opositivo-reflexivo também está constituído pela ação (A77) em que o escritor apaga o ponto de vista, as palavras “feto” e “até”.

O movimento argumentativo-reflexivo finaliza nas ações (A86) e (A91) com a substituição do ponto de vista por uma parte da alternativa oferecida oralmente: Paul textualiza “embrião até”. Com esta ação Paul aceita a avaliação negativa da adequação do ponto de vista instaurada pelo movimento opositivo-reflexivo. Assim, estamos ante um processo de revisão regulado pelo componente do tema. O escritor visa estabelecer com maior exatidão o sentido do texto, objetivo este que adquire maior importância à luz do gênero que está sendo produzido, no qual, além de registrar os eventos de uma aula anterior, espera-se que o escritor exiba um domínio conceitual sobre os tópicos discutidos nesta com fins de avaliação.

Considere-se que não todo relato de viagem necessariamente procurará uma apresentação conceitualmente exata ou grandemente elaborada ao respeito dos sítios históricos ou da variedade gastronômica da região visitada, por exemplo, um relato de viagem de uma pessoa que não tem um interesse específico por história ou gastronomia. Sendo que o que lhe imprime esta característica de afunilamento conceitual ao relato de aula é a esfera educativa e o propósito de propósito da produção: a avaliação.



encontra-se textualizando a alternativa, surgem vários movimentos argumentativo-reflexivos. Na ação (A94) volta com o cursor até depois da palavra “embrião” e acrescenta o trecho “nas primeiras semanas”, considera-se que este acréscimo não pode surgir senão de um movimento argumentativo-reflexivo de avaliação e valoração negativa da suficiência do texto já escrito, neste caso à luz de um presumível movimento opositivo-reflexivo em relação à capacidade do ponto de vista “desde embrião até feto” para veicular com clareza o sentido da escrita.

Em (A95) encontra-se um novo movimento opositivo-reflexivo: Paul assinala ter se esquecido de digitar os parênteses. Este enunciado justifica uma oposição implícita: o trecho recém textualizado visa explicar o sentido do substantivo embrião, portanto deve estar acompanhado por parênteses. Este movimento argumentativo-reflexivo conclui em (A96) quando o escritor responde aceitando a oposição e digitando os parênteses antes e depois das palavras: “primeiras semanas”.

Esta resposta estabiliza-se durante as seguintes oito ações até depois de que Paul faz uma leitura do texto já escrito (A104) e reordena o texto transferindo a preposição “nas” dentro dos parênteses. Da mesma ação de transferir o “nas” dentro do enunciado que tem caráter de explicação pode se inferir um novo movimento argumentativo reflexivo composto por uma oposição à completude da textualização anterior para lograr o efeito de sentido procurado pelo escritor e uma aceitação da avaliação negativa que faz com que o escritor transfira a palavra dentro dos parênteses.

Neste evento de revisão é possível observar ainda a regulação pelo componente do tema. O evento é uma continuação do propósito do escritor de estabelecer com exatidão o sentido do aquilo sobre o qual está escrevendo. Este propósito está guiado pela situação de produção, um relato com fins de avaliação, o que envolve a consideração da clareza conceitual do texto a diferença de outros relatos escritos que podem circular em esferas privadas de comunicação.

#### Quadro 8 - Evento 8

Linha	Texto final	
4 5 6	A aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. <u>A</u> abordagem inicial,foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade	
Mov arg  pv vo	<p data-bbox="587 1877 799 1906">Texto em processo</p> <p data-bbox="328 1935 660 1964">(A106) {até tornar-se feto}</p> <p data-bbox="328 1968 496 1998">(A107) [a ]</p> <p data-bbox="328 2002 464 2031">(A108) a</p> <p data-bbox="328 2036 834 2065">(A109) ((DELETA O “a” (MINÚSCULO))</p>	<p data-bbox="1102 1877 1378 1935">Componentes do gênero discursivo</p> <div data-bbox="1082 1973 1407 2031" style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;"> <p data-bbox="1137 1984 1351 2016"><b>Estilo funcional</b></p> </div> <p data-bbox="1074 2036 1390 2065">Uso correto de maiúsculas</p>

r	(A110) [A abordagem, gem inicial foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação] (A111) <b>A abordagem inicial foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação s</b>	minúsculas	
<u>Sublinhado</u> pv vo r (A1)	Segmento que está sendo analisado Ponto de vista Voz de oposição Resposta Ação do participante (fala e outros)	[normal entre chaves] (( <i>MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> )) <b>Negrito (fonte maior)</b> { <i>Itálico e entre chaves</i> }	Fala do participante Descrição das ações do participante O texto em produto (escrita) Leitura 'em voz alta'

O evento se inicia com a escrita em (A108) do "a" minúsculo, este ponto de vista vai ser objeto de um movimento opositivo-reflexivo quando o escritor o apaga em (A109). Com esta ação de rejeição Paul avalia a adequação do segmento textualizado à luz do uso correto das letras minúscula. O movimento argumentativo-reflexivo termina em (A111), quando Paul responde aceitando a oposição substituindo o "a" minúsculo pelo "A" maiúsculo e prosseguindo com a produção do texto.

A reflexão sobre a adequação do trecho inicialmente textualizado é regulada pelas características de diferentes gêneros discursivos que circulam nas instituições escolares. Na esfera comunicativa acadêmica espera-se e propende-se porque os alunos observem os usos convencionais da língua padrão, neste caso, o uso correto das letras maiúsculas e minúsculas. Neste sentido, estamos frente a uma revisão da ordem do estilo funcional dos gêneros escolares; contrário a em outros gêneros escritos nos quais o sentido é privilegiado sobre aspectos de apresentação: um email para um amigo ou gêneros nos quais se prescreve explicitamente o uso exclusivo de letras maiúsculas, por exemplo, alguns formulários.

#### Quadro 9 - Evento 9

<b>Linha</b>	<b>Texto final</b>		
5	<b>humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem</b>		
6	<b>inicial,foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da <u>personalidade</u></b>		
7	<b>indivíduo. Como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os Processos</b>		
<b>Mov arg</b>	<b>Texto em processo</b>	<b>Componentes do gênero discursivo</b>	
	(A113) { <i>na formação</i> }	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <b>Tema</b>   <b>Estilo funcional</b> </div>	
	(A114) [da personalidade da-de da/]		
vo	(A115) <b>da personalidade da</b>		
pv	(A116) [do indivíduo, pensei no ser humano, mas é melhor indivíduo]		
vo	(A117) ((APAGA 'DA'))		
	(A118) [ indivíduo, pronto ]		
r	(A119) <b>indivíduo</b>	Escolha léxica Concordância de gênero	
<u>Sublinhado</u> pv vo r (A1)	Segmento que está sendo analisado Ponto de vista Voz de oposição Resposta Ação do participante (fala e outros)	[normal entre chaves] (( <i>MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> )) <b>Negrito (fonte maior)</b> { <i>Itálico e entre chaves</i> }	Fala do participante Descrição das ações do participante O texto em produto (escrita) Leitura 'em voz alta'

Este evento se inicia posterior a uma ação (A113) de leitura da parte final do trecho recém escrito (“na formação”), depois da qual o escritor vai propor o texto objeto de revisão, o posicionamento do escritor frente ao texto. Ocorrem duas ações diferentes no plano oral e no plano escrito; enquanto no plano da escrita (A115) Paul digita a contração “da” (ponto de vista), no plano oral (A114) a consideração de duas alternativas de textualização “de-da” constituem o movimento opositivo-reflexivo que contesta a adequação da palavra textualizada (da).

O movimento opositivo-reflexivo de avaliação da adequação da contração “da” em relação com o texto já escrito e o texto por escrever continua na ação (A116) na qual Paul propõe duas alternativas de textualização: do indivíduo e do ser humano, as duas coincidem com a contração da preposição de com o artigo masculino e assim se opõem às alternativas consideradas em (A114). Cabe destacar que a alternativa “do ser humano” é desconsiderada por uma rejeição marcada na qualificação que faz da primeira alternativa como “melhor”.

Em (A117) continuam as ações de rejeição ao ponto de vista com o escritor apagando a preposição. Nesta mesma ação termina o movimento argumentativo-reflexivo com a aceitação das oposições e a renúncia ao ponto de vista marcada pela ação de escrever o substantivo “indivíduo”. Novamente estamos frente a um evento de revisão regulado por aspectos relativos tanto ao tema quanto ao estilo funcional do gênero, uma vez que a consideração das alternativas de textualização da conjunção idônea está articulada à procura de um substantivo que seja coincidente com o intuito comunicativo do escritor. Por outro lado, tal como se vem considerando ao longo desta análise, os gêneros escolares têm como finalidade a avaliação por parte de um docente, portanto devem atender à sua correção gramatical, neste caso, à concordância de gênero entre a preposição e o substantivo. Em outros gêneros discursivos escritos pode se apoiar a textualização em pistas contextuais, podendo prescindir de realizar a revisão e correção destes aspectos, novamente, gêneros tais como emails da ordem da esfera privada de comunicação ou salas de bate-papo.

Quadro 10 - Evento 10

Linha	Texto final		
6	inicial,foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade		
7	indivíduo. Como complementação do vídeo foi lido um <u>texto</u> que abordava os Processos		
8	Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade que nos dava uma noção mais apurada dos		
<b>Mov arg</b>	<b>Texto em processo</b>		<b>Componentes do gênero discursivo</b>
	(A122)	((GRAFA O “PONTO” DEPOIS DA PALAVRA INDIVÍDUO)) <b>indivíduo.</b>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-bottom: 10px;"><b>Tema</b></div> Procura pelo tema sobre o qual vai escrever
	(A123)	((FAZ UNS BARULHINHOS COM A BOCA, NORMAMENTE FEITOS QUANDO SE ESTÁ TENTANDO LEMBRAR ALGO))	
<b>pv/vo/r</b>	(A124)	[deixa eu ver o que é que eu coloco aqui deixa eu organizar minhas idéias (hh) pra ter um início, eh, O TEXTO / o texto que eu não li, né? mas vai dar pra, pra escrever mais alguma coisa (hhhh) então ]	
	(A125)	[como]	
	(A126)	<b>com</b>	
	(A127)	((DELETA O “C” MINÚSCULO DE: “COM”))	
	(A128)	((COLOCA A INICIAL MAIÚSCULA EM “COM”, COMPLEMENTANDO A GRAFIA DA PALAVRA “COMO” E CONTINUA A TEXTUALIZAÇÃO)) <b>C</b>	
	(A129)	[como complementação, ção do vídeo]	
	(A130)	[((FAZ UM SOM NORMALMENTE ASSOCIADO A ABORRECIMENTO OU ENFADO)) foi:: lido um texto (+) que abordava]	
<b>r</b>	(A131)	<b>foi lido um texto que abordadVA</b>	
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
r	Resposta	<i>Itálico e entre chaves</i>	Leitura ‘em voz alta’
(A1)	Ação do participante (fala e outros)		

Uma vez que na ação (A122) o escritor grafa o ponto as seguintes ações podem se interpretar como tentativas de dar continuidade ao texto à procura de um tema sobre o qual continuar a escrever (A123 e A124). Assim, o texto trabalhado na aula aparece como proposta para serem textualizada, trata-se de um ponto de vista formulado oralmente, que é imediatamente seguido por uma ação de rejeição: “texto que não li, né? Assim se instaura o movimento opositivo-reflexivo que avalia os limites da proposta à luz do desconhecimento que o escritor pode ter do tema proposto, visto que ele não tinha feito a leitura. Na mesma ação Paul responde à oposição, desconsiderando a avaliação trazida pela oposição. Isto pode se observar no marcador operativo **mas**, e avalia que conta com uma relativa capacidade para escrever ao respeito. A resposta se concretiza na ação (A131) com a introdução do novo tema

sobre o qual escreverá nas seguintes textualizações, fechado assim o movimento argumentativo-reflexivo.

Neste caso, estamos frente a um evento de revisão regulado pelo tema. Neste caso se avalia a possibilidade de selecionar um tema sobre o qual escrever à luz dos conhecimentos suficientes requeridos para cumprir com a proposta. Novamente o objetivo da situação de produção textual, a avaliação da professora, regula o desenrolar de um evento de revisão.

Quadro 11 - Evento 11

Linha	Texto final		
6	inicial,foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade		
7	indivíduo. <u>Como</u> complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os Processos		
8	Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade que nos dava uma nossao mais apurada dos		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
	(A125)	[como]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>Estilo funcional</b> </div> Uso correto de maiúsculas e minúsculas
pV	(A126)	<b>com</b>	
vo	(A127)	((DELETA O “C” MINÚSCULO DE: “COM”))	
r	(A128)	((COLOCA A INICIAL MAIÚSCULA EM “COM”, COMPLEMENTANDO A GRAFIA DA PALAVRA “COMO”)) <b>C</b> complementação do vídeo	
	(A129)	[como complementação, ção do vídeo]	
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pV	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	{ <i>Itálico e entre chaves</i> }	Leitura 'em voz alta'

Depois de estabelecer o tema sobre o qual ia continuar escrevendo (A124), Paul inicia o novo parágrafo digitando a palavra "como" com inicial minúscula (A126), sendo este o ponto de vista sobre o qual vai girar o evento de revisão. Na ação (A127) se inicia um movimento opositivo-reflexivo como uma ação de rejeição a esta textualização: o escritor volta com o cursor e apaga a letra minúscula. A partir desta ação se infere que o escritor realiza uma avaliação sobre os limites do trecho, tal como escrito, em relação à norma que estabelece o uso de letras maiúsculas posterior a um ponto. O movimento argumentativo-reflexivo se encerra em (A128) com a escrita do "c" maiúsculo, de donde pode se inferir que Paul aceitou a avaliação negativa do ponto de vista colocada pelo movimento opositivo.

Estamos diante de um novo evento de revisão orientado pelo estilo funcional dos gêneros escolares e a observância do uso convencional das maiúsculas e minúsculas como um aspecto valorado positivamente no marco das instituições escolares.

Quadro 12 - Evento 12

Linha	Texto final		
6	inicial,foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade		
7	indivíduo. Como complementação do vídeo foi lido um texto que <u>abordava</u> os Processos		
8	Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade que nos dava uma noosao mais apurada dos		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
			<b>Estilo funcional</b>
pv	(A130)	[[((FAZ UM SOM NORMAMENTE ASSOCIADO A ABORRECIMENTO OU ENFADO)) foi lido um texto que abordava]	Correção na digitação
pv	(A131)	<b>foi lido um texto que abordadvA</b>	
vo	(A132)	((VOLTA COM O CURSOR E APAGA O “A” MAIÚSCULO))	
vo	(A133)	((EM SEGUIDA APAGA AS LETRAS FINAIS “d” E “v”))	
	(A134)	{que aborda }	
r/pv	(A135)	((ESCREVE UM “A” MAIÚSCULO DEPOIS DE “ABORDA”)) <b>A</b>	
vo/r	(A136)	((APAGA O “A” MAIÚSCULO E ESCREVE: “VA” MAIÚSCULO)) <b>VA</b>	
	(A137)	[aborda-va]	
	(A138)	[ah! Cadê?]	
vo/r	(A139)	<b>A</b> ((VOLTA COM O CURSOR PARA DEPOIS DE “VA” E GRAFA MAIS UM “A” MAIÚSCULO))	
vo	(A140)	[oxente! aborDAVA, num sei mais nada não, é?]	
	(A141)	((APAGA “VAA” MAIÚSCULO))	
vo	(A142)	((ESCREVE AS LETRAS FINAIS DA PALAVRA: “VA”, MINÚSCULAS)) <b>va</b>	
r	(A143)	[ah, ta::!]	
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITALICO,</i>	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<i>PARÊNTESES DUPLAS</i> ))	
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>{Itálico e entre chaves}</i>	Leitura ‘em voz alta’

O ponto de vista deste evento de revisão e a digitação da palavra “abordadvA” com dois erros na sua grafia: um “d” adicional e a última letra grafada em maiúscula (A131). Em (A132) e (A133) se inicia o movimento opositivo-reflexivo de valoração negativa da grafia da palavra. Em (A132) Paul responde a avaliação negativa apagando a letra maiúscula, enquanto que em (A133) responde suprimindo as duas últimas letras (dv) da palavra.

As seguintes ações constituem intentos por resolver o conflito gerado entre a digitação da palavra e o ponto de vista colocado pela oposição, isto é, a grafia correta e em minúscula de todas as letras. De forma infrutuosa, Paul tenta responder à oposição ao longo de três ciclos de textualização/revisão (A135; A136 e A139), até a ação (A142) em que digita de forma correta as duas últimas letras da palavra “abordava”, fechando o movimento argumentativo-reflexivo.

Trata-se então de um evento de revisão regulado pelo uso convencional da língua, que como assinalado em eventos prévios da mesma índole, constitui uma característica esperada em uma produção escrita de um aluno de nível universitário que será submetida à avaliação por parte da sua professora.

Quadro 13 - Evento 13

Linha	Texto final		
6	inicial,foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade		
7	indivíduo. Como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os <u>Processos</u>		
8	Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade que nos dava uma noção mais apurada dos		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
	(A144)	{que aborda-va}	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>Estilo funcional</b> </div> Uso convencional de maiúsculas/minúsculas
	(A145)	[os pro ]	
PV	(A146)	<b>os Pro</b>	
vo	(A147)	[não; maiúscula não vô botar minúscula, mesmo...]	
vo	(A148)	((DELETA O “P” MAIÚSCULO DE: “PRO”))	
	(A149)	((EM SUBSTITUIÇÃO GRAFA UM “P” MINÚSCULO, SUPRIMINDO, AO MESMO TEMPO, O “R”)) <b>P</b>	
	(A150)	((DELETA “PO”))	
	(A151)	[os processos ba:sicos do (+) de-senvol-vimen-to versus here-ditari-edade]	
r	(A152)	<b>processos básicos do desenvolvimento x hereditariedade</b>	
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLAS))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
r	Resposta	{Itálico e entre chaves}	Leitura 'em voz alta'
(A1)	Ação do participante (fala e outros)		

Após uma leitura do último segmento escrito, em (A146) Paul retoma a textualização propondo um novo ponto de vista no plano escrito: o início da palavra processos escrita com inicial maiúscula, a textualização da palavra é interrompida em (A147) por um movimento opositivo-reflexivo que rejeita de forma oral o ponto de vista, esta rejeição está marcada de forma clara pelo operador “não” e pela proposta de uma alternativa de textualização: escrever o substantivo em minúscula. Assim, o movimento opositivo-reflexivo recai sobre a adequação do uso das maiúsculas, uma vez que neste caso seu uso não é obrigatório. A rejeição ao ponto de vista continua com a supressão do “P” maiúsculo (A149) e nessa mesma ação fecha o movimento argumentativo-reflexivo aceitando a inadequação do ponto de vista assinalada pelo movimento opositivo e grafando o substantivo iniciando com letra minúscula.

Como previamente assinalado, neste caso, a norma gramatical não pede nem impede o uso de inicial maiúscula, tratando-se então, de uma reflexão sobre o emprego optando por um uso convencional. Assim, é uma escolha do âmbito do estilo funcional do gênero que tende à procura de lograr um texto ajustado à norma.

Quadro 14 - Evento 14

Linha	Texto final

6 7 8	inicial,foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade indivíduo. Como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os <b>Processos Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade</b> que nos dava uma noção mais apurada dos		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
	(A151)	[os processos básicos do desenvolvimento versus hereditariedade]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <b>Estilo individual</b> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <b>Estilo funcional</b> </div> Uso optativo das maiúsculas Correta grafia das palavras.
	pV	(A152) <b>processos básicos do desenvolvimento x hereditariedade</b>	
	vo	(A153) [peráí, vô botar em maiúscula pensei em botar minúscula, <b>mas</b> . não!]	
	vo/r	(A154) ((SOBE DE VOLTA ATÉ A PALAVRA “PROCESSOS”, E SUPRIME O “P” MINUSCULO))	
		(A155) ((COLOCA “P” MAIÚSCULO EM “PROCESSOS)) <b>P</b> ((EM ALGUM MOMENTO ACIDENTALMENTE A TECLA “INSERT” FORA ACIONADA, DE MODO QUE, QUANDO PAUL ESCREVE, ESPAÇOS E LETRAS DAS PALAVRAS PASSAM A SER SUPRIMIDOS))	
	vo	(A156) <i>{um texto}</i>	
		(A157) [num sei botar maiúscula mais, não...]	
		(A158) [processos básicos do (+) desenvolvimento versus hereditariedade]	
	r	(A159) ((VAI REESCREVENDO A FRASE POR CIMA DO TRECHO JÁ ESCRITO E À MEDIDA QUE O FAZ AS LETRAS VÃO SENDO “ENGOLIDAS”)) <b>rocessos Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade</b>	
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
r	Resposta	<i>Itálico e entre chaves</i>	Leitura ‘em voz alta’
(A1)	Ação do participante (fala e outros)		

Na ação (A152), Paul responde à tensão gerada no evento anterior entre grafar as iniciais do tema do texto com letras maiúsculas ou minúsculas, optando por grafar com letras minúsculas os substantivos e adjetivos. Na seguinte ação (A153) se inicia um movimento opositivo-reflexivo quando o escritor propõe a alternativa inversa: grafar com maiúscula, e rejeita a opção anterior (pensei botar em maiúscula, mas não!) que avalia a insuficiência do ponto de vista à luz dos propósitos comunicativos do escritor, provavelmente destacar o tópico. O movimento argumentativo-reflexivo finaliza com a substituição do “p” minúsculo pelo maiúsculo (A154 e 155).

É importante destacar que neste ponto do processo de produção a tecla “insert” encontra-se ativada, o que vai gerar que transformações no texto como que a inserção de caracteres entre palavras suprima espaços ou letras, que, caso tornem-se objetos de revisão, pedirão um conjunto de ações de reescrita das palavras ou frases adjacentes. Assim, em (A155) e a ação (A159) se realiza uma reescrita do título do tema do texto, adotando o ponto

de vista colocado pela voz de oposição em (A153), mas também pela rejeição ao resultado da ação (A155) que constitui um processo de reflexão sobre a grafia resultante da modificação já mencionada.

Assim, encontramos dois aspectos que regulam as ações de revisão que conduzem à textualização deste trecho do texto. No primeiro caso, se afirma que se trata de uma revisão regulada por uma escolha relativa ao estilo individual visto que não estamos frente a uma modificação regrada por uma norma sobre o uso de maiúsculas minúsculas e provavelmente sim frente a um intuito por dar aos conceitos trabalhados na aula uma posição de destaque. Quanto ao segundo caso, estamos diante de uma revisão regulada pelo estilo funcional dos gêneros acadêmicos nos quais é valorado um texto sem erros de digitação.

Quadro 15 – Evento 15

Linha	Texto final				
1	<b>RELATO DE AULA – “PROCESSOS BÁSICOS DO DESENVOLVIMENTO:</b>				
2	<b>HEREDITARIEDEDE E MEIO”</b>				
3					
4	A aula <u>foi continuidade</u> do vídeo que abordou os processos de maturação do ser				
5	humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem				
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo		
	(A65)	{ <i>foi com, foi continuidade</i> }	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;"><b>Tema</b></td> </tr> <tr> <td>Qualificação do tema</td> </tr> </table>	<b>Tema</b>	Qualificação do tema
<b>Tema</b>					
Qualificação do tema					
pv	(A66)	((ESCREVE “A” ANTES DE CONTINUIDADE)) <b>a</b>			
	[...]				
	(A160)	((RETORNA AO INÍCIO DO TEXTO PARA UMA RELEITURA DO MESMO))			
vo	(A161)	{a aula foi continuidade do vídeo que abordou}			
r	(A162)	[vô retirar esse “a” aqui que ele ta... ]			
	(A163)	((DURANTE A RELEITURA, PÁRA [LINHA-4] E DELETA O “a” QUE VEM ANTES DE “CONTINUIDADE”))			
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante		
pv	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	Descrição das ações do participante		
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)		
r	Resposta	{ <i>Itálico e entre chaves</i> }	Leitura 'em voz alta'		
(A1)	Ação do participante (fala e outros)				
[...]	Fragmentos do protocolo omitidos				

No evento de revisão 4 vimos como na ação (A66), Paul acrescenta o artigo "a" antes do substantivo "continuidade", textualizado em (A40). Esta revisão foi interpretada como sendo guiada por um afunilamento do sentido que tinha em conta o conhecimento comum com a destinatária do texto. Este segmento torna-se objeto de revisão na ação (A160) em que Paul realiza uma nova leitura do texto já escrito, em (A161) lê o trecho como textualizado sem o artigo e na seguinte ação (A162) propõe explicitamente uma alternativa de textualização. Considera-se que estas duas ações instauram um movimento opositivo-reflexivo sobre a pertinência do artigo nesse ponto do texto. O movimento argumentativo-reflexivo termina na ação (A163) quando Paul aceita a valoração de inadequação assinalada pela voz de oposição e apaga o artigo.

Assim, o substantivo “continuidade” volta a adotar sua forma indeterminada, sendo retirado dele o atributo de ser de conhecimento prévio do leitor. Os dois eventos de revisão (4 e 15) são regulados pelo componente do gênero discursivo tema, mas a situação de produção se marca diferencialmente em cada caso. No evento 4, se atende ao conhecimento compartilhado com a audiência, a docente; enquanto que neste evento o relato se ajusta à condição de circular em uma esfera acadêmica em que se privilegia um discurso explícito que pressupõe uma audiência não necessariamente informada.

Quadro 16 - Evento 16

Linha	Texto final			
5 6 7	<b>humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem inicial,foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade indivíduo. Como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os Processos</b>			
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo	
pv	(A164) <i>{ a aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião até tornar-se feto a abordagem inicial foi se }</i>		<b>Estilo funcional</b>	
vo r	(A165) [vírgula] (A166) ((COLOCA VÍRGULA DEPOIS DA PALAVRA: "INICIAL" E ANTES DE: "FOI", [LINHA-6]. COMO A TECLA "INSERT" ESTÁ ATIVADA A VIRGULA E A SEGUINTE PALAVRA FICAM UNIDAS)),			
vo/r	(A167) <i>{foi se os aspectos}</i> (A168) ((INSERE UM ESPAÇO APÓS A VÍRGULA, "ENGOLINDO" A LETRA "F" DE "FOI")) (A169) <i>{foi se os aspectos externos e internos influenciariam na / personalidade do indivíduo. Como complementação do vídeo }</i>		Uso dos sinais de pontuação Formatação entre palavras.	
vo r	(A170) [ai meu Deus! errei!] (A171) ((DESAZ ATRAVÉS DA TECLA "UNDO" A INSERÇÃO DO ESPAÇO APÓS A VÍRGULA O QUE PROVOCA A JUNÇÃO DAS PALAVRAS))			
vo	(A172) <i>{como complementação do vídeo}</i> (A173) [errei de novo!] ((REFERINDO-SE AINDA AO ESPAÇO QUE FOI ENGOLIDO DEIXANDO A VÍRGULA DEPOIS DE "INICIAL" COLADA COM A PALAVRA "FOI"))			
r	(A174) <i>{ como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os processos básicos do desenvolvimento versus hereditariedade , versus hereditariedade }</i> (A175) [que ampli eh ampliava nossa visão a res-peito dos gens]			
r	(A176) <b>que ampliava nossa visão a respeito dos gens</b>			
<u>Sublinhado</u> pv vo r (A1)	Segmento que está sendo analisado Ponto de vista Voz de oposição Resposta Ação do participante (fala e outros)			Fala do participante Descrição das ações do participante  O texto em produto (escrita) Leitura 'em voz alta'
		[normal entre chaves] ((MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS)) <b>Negrito (fonte maior)</b> <i>{Itálico e entre chaves}</i>		

A revisão local neste evento recai sobre um trecho textualizado em (A111): "A abordagem inicial foi se [...]". Em (A164) o escritor está dando continuidade à leitura do trecho do texto que tinha iniciado em (A161) e que foi suspensa por conta do evento de revisão local anterior. Ao chegar ao início da linha 6 suspende a leitura e se inicia um movimento opositivo-reflexivo com a enunciação de uma alternativa de textualização (A165): vírgula. Esta proposta de textualização alternativa traz implícita uma oposição ao trecho como textualizado. Considera-se que esta revisão constitui um movimento opositivo-reflexivo sobre

o uso inadequado, por sua ausência, dos sinais de pontuação. Mesmo que errada, tal valoração que é aceita em (A166) quando Paul responde à voz de oposição acrescentando a vírgula.

O processo de escrita tivesse alcançado um momento de relativa estabilidade se não fosse porque o escritor se deparou com o fato de que a tecla "insert" continuava ativada e como resultado da ação de inserir a vírgula, a seguinte palavra ficou colada. Em (A168) podemos ver um movimento de oposição com Paul inserindo um espaço após da vírgula, esta ação é, ao mesmo tempo, rejeição a tal resultado e resposta à oposição: para sua realização o escritor teve que realizar os movimentos reflexivos de avaliar como inadequado o formato do trecho, a falta de espaço entre a vírgula e a palavra, e aceitar tal valoração negativa e responder inserindo o espaço.

Com esta ação apaga a letra inicial, "f", da seguinte palavra e diante deste novo resultado seguem duas oposições que assinalam o erro (A170 e A173), sendo que o escritor tenta responder à primeira, enquanto que não necessariamente realiza uma modificação no texto depois do surgimento da segunda oposição. Como visto em (A174), Paul continua com a leitura, não realiza nenhuma modificação e o texto se estabiliza com as duas palavras e a vírgula unidas. A tentativa do escritor de responder a oposições anteriores é um indicador de aceitação da valoração negativa do erro assinalado. Porém, no caso da última oposição, dispensa a avaliação negativa do trecho e desiste de transformá-lo.

Finalmente, pode se afirmar que este evento de revisão está conformado por vários ciclos de operações argumentativas que podem ser diferenciados por atender a diferentes aspectos que comportam o estilo funcional do gênero: o uso dos sinais de pontuação e o formato existente entre as palavras que compõem o texto, estes dois aspectos sendo caracteristicamente valorados pelos gêneros que circulam nas esferas escolares.

Quadro 17 - Evento 17

Linha	Texto final		
7 8 9	<b>indivíduo. Como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os Processos Básicos do Desenvolvimento x <u>Hereditariedade que nos dava uma noção mais apurada dos gens e até que ponto as informações genéticas passadas de geração a geração pode também</u></b>		
Mov arg   pv  pv   vo   r   r	<b>Texto em processo</b>  (A174) <i>{ como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os processos básicos do desenvolvimento versus hereditariedade , versus hereditariedade }</i> (A175) [que ampli eh ampliava nossa visão a respeito dos gens] (A176) <b>que ampliava nossa visão a respeito dos gens</b> (A177) [ hum ] (A178) ((VOLTA ATÉ A PALAVRA “HEREDITARIEDADE” (LINHA 8), PARA FAZER UMA CORREÇÃO E SE DEPARA NOVAMENTE COM A SUPRESSÃO DE LETRAS QUE OCORRE CADA VEZ QUE ELE TENTA ESCREVER POR CIMA OU ENTRE AS PALAVRAS, DEVIDO AO ACIONAMENTO DA TECLA “INSERT” QUE ELE REALIZOU INADVERTIDAMENTE, PARÁGRAFOS ATRÁS)) (A179) [ hereditariedade nos da-va] (A180) ((REESCREVE “HEREDITARIEDADE” SOBRE O TRECHO JÁ ESCRITO, APAGANDO-O DEVIDO AO ACIONAMENTO DO “INSERT”)) <b>Hereditariedade que nos dava uma noção</b> (A181) [vô mudar isso aqui] (A182) ((NA REESCRITA DO TRECHO, DELETA A EXPRESSÃO: “AMPLIAVA A NOSSA VISÃO A RESPEITO”)) (A183) [mais apurada dos genes e a-té: que pon-to] (A184) <b>mais apurada dos gens e até que ponto</b>		<b>Componentes do gênero discursivo</b>  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; width: fit-content; margin: 10px auto;"><b>Tema</b></div> Especifica mais o tema sobre o qual versa o texto
Sublinhado pv vo r (A1)	Segmento que está sendo analisado Ponto de vista Voz de oposição Resposta Ação do participante (fala e outros)	[normal entre chaves] (( <i>MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLAS</i> )) <b>Negrito (fonte maior)</b> <i>{Ítálico e entre chaves}</i>	Fala do participante Descrição das ações do participante  O texto em produto (escrita) Leitura 'em voz alta'

Este evento de revisão recai no segmento: “que ampliava nossa visão a respeito dos gens” textualizado na ação (A176). O evento inicia quando, tendo voltado com o cursor sobre a palavra hereditariedade (A178), Paul faz uma releitura da palavra e propõe uma textualização alternativa: nos dava. Este movimento opositivo-reflexivo indica uma avaliação negativa da adequação do ponto de vista, o trecho textualizado em (A176), à luz do seu intuito comunicativo.

Nas ações (A180) e (A184) o movimento argumentativo-reflexivo termina com Paul aceitando a objeção colocada e reescrevendo o trecho: “hereditariedade que nos dava uma noção (...)” Esta transformação muda o sentido da afirmação, assim, se antes o texto era apresentado como dando uma panorâmica sobre o papel dos gens no desenvolvimento (“que ampliava nossa visão a respeito dos gens”), agora é apresentado como dando uma visão mais aprofundada, específica, do tópico (“nos dava uma visão mais apurada dos gens (...))”).

Neste evento de revisão, a finalidade do texto, a avaliação do conhecimento apropriado pelo escritor a partir da aula relatada, estaria regulando as ações do escritor. Especificamente, o componente dos gêneros discursivos tema, regularia a avaliação do sentido atingido no texto a fim conseguir transmitir um sentido conceitualmente mais afunilado sobre o tópico.

Quadro 18 - Evento 18

Linha	Texto final		
8 9 10	<b>Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade que nos dava uma noosao mais apurada dos gens e até que ponto <u>as informações genéticas passadas</u> de geração a geração pode também influenciar no comportamento humano. Vários aspectos foram abordados pois alguns</b>		
Mov arg   pv/vo/r   r	<p style="text-align: center;"><b>Texto em processo</b></p> <p>(A184) <b>mais apurada dos gens e até que ponto</b></p> <p>(A185) [ eh deixôvê: alguma coisa relacionada com a genética<sup>1</sup> né?<sup>2</sup> os / as unidades hereditárias<sup>3</sup> não, eh o processo de, peraí! deixo vê aqui: “dos gen:s” as informações genéticas <sup>4</sup> ]</p> <p>(A186) [as]</p> <p>(A187) <b>as</b></p> <p>(A188) [isso mesmo!]</p> <p>(A189) [informa-ções: gene-ticas pás;as-das de gera-ção a gerção]</p> <p>(A190) <b>informações genéticas passadas de geração a geracaos</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Componentes do gênero discursivo</b></p> <div style="border: 1px solid black; width: 100px; margin: 10px auto; padding: 5px; text-align: center;"><b>Tema</b></div> <p>Especifica o tema da escrita.</p>	
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>(Itálico e entre chaves)</i>	Leitura ‘em voz alta’

Uma vez que termina o evento de revisão anterior com a estabilidade do trecho produzido em (A184), o escritor se encontra frente à tarefa de continuar a produção do texto. Gera-se um momento de variabilidade, no qual, diferentes possibilidades de textualização são consideradas. Cabe assinalar que o evento de revisão ocorre sobre pontos de vista formulados verbalmente até uma das alternativas ser textualizada. Assim, em (A185<sup>1</sup>), Paul propõe como tema escrever sobre a genética, este ponto de vista é rejeitado em (A185<sup>2</sup>) pela pergunta “né?” que denota a consideração de uma oposição à proposta adiantada. Considera-se que esta rejeição depende de um movimento argumentativo-reflexivo no que Paul deve ter considerado a pertinência ou exatidão conceitual do termo à luz dos tópicos trabalhados no contexto da sala de aula que seriam avaliados com a apresentação do relato.

A continuação, em (A185<sup>3</sup>), a consideração de uma alternativa de textualização diferente (unidades hereditárias) dá conta da renúncia ao ponto de vista inicial por uma aceitação da estimação dos seus limites, provavelmente a generalidade do termo, já que a nova alternativa não se distancia tematicamente, mas sim no grau de especificidade. Por sua vez, esta alternativa torna-se ponto de vista e podem se observar mais três ciclos de

consideração de novas alternativas e rejeições, seja por oposições explícitas ou pela colocação de uma alternativa (unidades hereditárias → não – processo de → paraí! – dos gens → as informações genéticas).

Finalmente, nas ações (A187) e (A189), o movimento argumentativo-reflexivo se completa com Paul textualizando a última alternativa proposta: as informações genéticas (A185<sup>4</sup>). A enunciação em (A188) poderia se considerar uma amostra do processo de reflexão sobre a adequação a alternativa ainda em curso e uma reafirmação da sua aceitação por considerá-la mais próxima do conteúdo conceitual trabalhado em sala de aula. Retomando a análise realizada deste evento, estamos ante uma revisão regulada pela situação de produção, via o tema, especificamente pela forma como o objeto da escrita se elabora conceitualmente com fins avaliativos.

Quadro 19 - Evento 19

Linha	Texto final		
8 9 10	Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade que nos dava uma noosao mais apurada dos gens e até que ponto as informações genéticas passadas de geração a <u>geração</u> pode também influenciar no comportamento humano. Vários aspectos foram abordados pois alguns		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
	(A189)	[informa-ções: gene-ticas pás;as-das de gera-ção a geração]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>Estilo funcional</b> </div> <p>Digita a palavra geração sem cedilha e til. Rejeita a grafia e realiza sucessivas ações para corrigir.</p>
pv	(A190)	<b>informações genéticas passadas de geração a geracaos</b>	
vo	(A191)	[ui! que coisa horrorosa!]	
vo	(A192)	((VOLTA SOBRE: “GERACAOS” E SUPRIME O “C”))	
r	(A193)	((INSERE “Ç” EM “GERACAOS” EM SUBSTITUIÇÃO AO “C”)) <b>ç</b>	
vo/r	(A194)	((REESCREVE A PALAVRA, SUPRIMINDO O “S” FINAL DE “GERACAOS”)) <b>geração</b>	
	(A195)	[geração]	
vo	(A196)	((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO: “AO” DE GERAÇÃO”))	
	(A197)	((CONCLUÍ A PALAVRA, DESSA VEZ COLOCANDO O ACENTO “TIL” NO ÚLTIMO “A”)) <b>ão</b>	
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>{Itálico e entre chaves}</i>	Leitura ‘em voz alta’

Na ação (A190), Paul digita "geracaos" em vez de “geração”, esta ação constitui o ponto de vista deste evento de revisão que se instaura com um movimento opositivo-reflexivo de rejeição, no plano oral, para a digitação da palavra (A191). Se bem que neste enunciado não se encontram marcadores verbais de oposição (não, nunca), o adjetivo (horrorosa) empregado pelo escritor indica uma avaliação negativa a respeito da digitação da palavra que será objeto de modificações no percurso do evento de revisão. O movimento opositivo-reflexivo continua com a rejeição ao ponto de vista em (A192): o escritor apagando o “c”. Na ação (A193), Paul responde à voz de oposição, aceitando a avaliação da digitação como errada e digitando a cedilha. Se seguem mais dois ciclos de correções: em (A194) após reescrever a palavra não digita o til (geração) e em (A196) rejeita este resultado apagando as duas últimas letras “ao”, para finalmente, em (A197) completar a grafia da palavra de forma correta.

Novamente nos encontramos ante uma revisão local regulada pelo estilo funcional do gênero, a expectativa própria dos gêneros escolares de observarem a correta grafia das palavras.

Quadro 20 - Evento 20

Linha	Texto final		
9 10 11	gens e até que ponto as informações genéticas passadas de geração a geração pode também influenciar <u>no</u> comportamento humano. Vários aspectos foram abordados pois alguns alunos achavam que o homem é fruto do meio outros relacionavam mais com a questão da		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
	(A199) [pode também in-f:lu-enciar no]		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <b>Estilo funcional</b> </div> Grafia correta da palavra
pV	(A200) <b>pode também influenciar non</b>		
vo/r	(A201) ((VOLTA E RETIRA O “N” DE “NON”)) <b>comportamento humano.</b>		
	(A202) [com-portamento humano]		
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pV	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITÁLICO,</i>	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<i>PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>Itálico e entre chaves</i>	Leitura ‘em voz alta’

A ação (A200) na qual o escritor digita "non" em vez da contração “no” constitui o ponto de vista sobre o qual recai este evento de revisão. Na seguinte ação (A201) Paul suprime o “n”, considera-se que esta ação é simultaneamente movimento opositivo-reflexivo e resposta, visto que para ter sido realizada o escritor teve que tomar a palavra recém digitada como objeto de reflexão, avaliá-la como errada e responder a esta avaliação com a supressão do “n”. Como no evento anterior, trata-se de uma revisão regulada pelo estilo funcional do gênero, a saber, pela expectativa própria dos gêneros escolares de observarem a correta grafia das palavras.

## 4.2 MICROANÁLISE DE UM ENSAIO – RANYA

## Quadro 21 - Evento 1

Linha	Texto final		
1	A RESPONSABILIDADE DO MENOR DIANTE DE ATOS DE INFRAÇÃO PENAL		
2			
3	Na nossa <u>sociedade</u> o menor encontra-se dividido em grupos, os grupos podem varias		
4	de acordo com as classes socais, resumindo o meio em que vivem. Além do meio, acredito eu		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
	(A18)	[na nossa sociedade]	<b>Estilo funcional</b>  Grafia correta
pv	(A19)	<b>Na nossa sociedades</b>	
	(A20)	[dade]	
vo	(A21)	((VOLTA COM O CURSOR APAGANDO “DASDE” EM: “SOCIEDASDE)) <b>socie</b>	
r	(A22)	((TERMINA DE ESCREVER “SOCIEDADE”)) <b>dade</b>	
<i>Sublinhado</i>	Segmento que está sendo analisado		Fala do participante
pv	Ponto de vista		Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta		O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)		Leitura 'em voz alta'

No início deste evento de revisão, a escritora começa a escrever seu texto e erra na digitação da palavra “sociedade” (A19), este trecho de escrita entende-se aqui como a expressão de um ponto de vista ou um posicionamento do escritor frente ao texto que está produzindo. Na ação (A21) Ranya apaga as cinco letras da palavra que constitui o ponto de vista (dasde), ação que, por sua vez, é aqui entendida como um movimento opositivo, uma rejeição do trecho recém digitado. Considera-se também que esta ação de se opor depende de um movimento argumentativo-reflexivo no qual a escritora avalia negativamente a forma como a palavra foi digitada. Este movimento se completa na seguinte ação (A22), quando Ranya responde grafando as letras restantes da palavra de forma correta, o qual indica que aceita a valoração negativa do ponto de vista colocada pela voz de oposição.

Poder-se-ia afirmar que o ensaio é um gênero que circula primordialmente nas esferas públicas de comunicação, neste sentido, e mais ainda por se tratar de uma instituição escolar, aspectos da correção no uso da língua são altamente valorados, particularmente no caso de textos com a finalidade de serem avaliados por um professor, são aspectos exigidos.

## Quadro 22 – Evento 2

Linha	Texto final		
1	A RESPONSABILIDADE DO MENOR DIANTE DE ATOS DE INFRAÇÃO PENAL		
2			
3	Na nossa sociedade o menor <u>encontra-se</u> dividido em grupos, os grupos podem varias de		
4	acordo com as classes socais, resumindo o meio em que vivem. Além do meio, acredito eu		

Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo	
pv	(A23)	[o menor está]	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>Tema</b>  <b>Forma</b>  <b>composicional</b> </div> Escolha lexical	
pv	(A24)	<b>o menor esta den</b>		
	(A25)	[falo mais alto um pouco?]		
	(A26)	(P: é! se puder falar mais alto...)		
	(A27)	[está]		
	(A28)	(P: e lembrar de falar o que está pensando e não só o que está escrevendo)		
vo	(A29)	[está, não.]		
vo	(A30)	(( <i>VOLTA APAGANDO: “ESTA DEN”</i> ))		
	(A31)	{o menor}		
r	(A32)	[encontra-se]		
r	(A33)	<b>encontra-se</b>		
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]		Fala do participante
pv	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS</i> ))		Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)	
r	Resposta	<i>Itálico e entre chaves</i>	Leitura ‘em voz alta’	
(A1)	Ação do participante (fala e outros)			

Na ação (A23) e (A24), a escritora propõe e textualiza um fragmento sobre os menores empregando o verbo estar (o menor está), este ponto de vista se converterá em objeto de revisão na ação (A29) por um movimento opositivo-reflexivo, uma rejeição ao trecho textualizado que se considera decorre de uma avaliação da adequação do ponto de vista e que pode se identificar pelo operador opositivo (**não**). O movimento opositivo-reflexivo continua em (A30) com Ranya apagando o verbo e parte da seguinte palavra que tinha começado a digitar antes de deter-se a avaliar a adequação do verbo escolhido. Este movimento argumentativo-reflexivo termina quando a escritora aceita a insuficiência do texto inicialmente proposto em relação a seu propósito comunicativo e o substitui pelo verbo encontrar-se.

Neste evento, a escritora realiza a mudança do verbo “estar” pelo verbo “se encontrar” e introduz assim uma forma passiva que marca uma nuance sobre a margem da ação do sujeito a respeito da sua situação. Neste sentido, podemos afirmar que também é uma revisão orientada pelas características conceituais do problema que puderam ser discutidas em contexto de sala de aula e que, atendendo a avaliação, a escritora visa retomar. Novamente, outros textos, também circulando numa esfera pública não estão regulados pelo intuito de atingir uma precisão conceitual, mesmo no caso dos ensaios, gênero discursivo que acolhe uma diversidade de usos tais como os ensaios líricos nos quais predominaria um estilo subjetivo (García, 2004).

#### Quadro 23 - Evento 3

Linha	Texto final

3 4 5	Na nossa sociedade o menor encontra-se dividido em grupos, os grupos podem varias de acordo com as classes <u>socais</u> , resumindo o meio em que vivem. Além do meio, acredito eu que a formação baseada em fatores genéticos, hereditário o predisponham a tais		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv	(A38)	<b>dividido em grupo, os grupos podem varias de acordo com as classes sociais.</b>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Tema</div> Ampliação explicativa
vo	(A39)	((DELETA O “PONTO” COLOCADO APÓS “SOCIAIS”))	
r	(A40)	((SUBSTITUI POR “VÍRGULA”)) <b>sociais,</b>	
	(A41)	[resumindo, o meio em que vivem]	
	(A42)	<b>resumindo o meio em que vivem</b>	
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITÁLICO,	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	PARÊNTESES DUPLOS))	
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	{Itálico e entre chaves}	Leitura ‘em voz alta’

O ponto de vista sobre o qual recai este evento de revisão é a conclusão da textualização de um segmento com ponto (A38). Na seguinte ação (A39) um movimento opositivo-reflexivo rejeita o fechamento do trecho apagando o ponto, indicando assim a possibilidade de uma textualização diferente que pode ser mais adequada à luz dos objetivos comunicativos da escritora. Na ação (A40) termina o movimento argumentativo reflexivo quando a escritora substitui o ponto por uma vírgula, aceitando assim a valoração negativa colocada previamente pela oposição. Provavelmente, o movimento argumentativo reflexivo de Ranya tenha se focado na suficiente clareza do texto até o ponto textualizado, visto que a enunciação posterior à vírgula é uma ampliação do sentido de um dos objetos do discurso: “classes sociais”, que posteriormente será apresentada como pertencente a uma noção mais ampla: “meio em que vivem (*os menores*)”. Neste sentido afirmamos que o elemento constitutivo que está regulando este evento de revisão é o tema, as ações da escritora estão orientadas pelo intuito de atingir a clareza conceitual que poderia se esperar dos alunos, especialmente em um texto elaborado com fins avaliativos. Com o evento anterior se discutia que existiam situações de produção de textos escritos que, ainda sendo também ensaios, não demandavam um intuito por clareza conceitual.

#### Quadro 24 – Evento 4

Linha	Texto final		
3 4 5	Na nossa sociedade o menor encontra-se dividido em grupos, os grupos podem varias de acordo com as classes <u>socais</u> , resumindo o meio em que vivem. Além do meio, <u>acredito</u> eu que a formação baseada em fatores genéticos, hereditário o predisponham a tais		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv	(A45)	<b>Além do meio, acreditar</b>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Estilo funcional</div>

<b>vo</b>	<b>(A46)</b> ((VOLTA COM O CURSOR APAGANDO O ÚLTIMO “R” DE: “ACREDIR”))		Digitação correta
<b>r</b>	<b>(A47)</b> ((TERMINA DE ESCREVER A PALAVRA: “ACREDITO”)) <b>To</b>		
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
<b>pv</b>	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante
<b>vo</b>	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
<b>r</b>	Resposta	<i>{Ítálico e entre chaves}</i>	Leitura ‘em voz alta’
<b>(A1)</b>	Ação do participante (fala e outros)		

Neste evento de revisão, o ponto de vista está conformado pela palavra “acredito” que fora digitada com um erro na última sílaba: um “r” por o “t” (A45). A ação (A46) de Ranya de voltar sobre a letra errada e apaga-la é considerada um movimento opositivo-reflexivo que rejeita o segmento do texto, o que envolve que a autora tenha tomado a palavra recém textualizada e avaliado esta como errada à luz da grafia correta. Na seguinte ação (A47), termina o movimento argumentativo reflexivo com a escritora digitando a palavra com as letras adequadas, de onde pode se inferir que ao avaliar o impacto da voz de oposição sobre o texto, aceitou os limites assinalados.

Tal como no relato de aula, os gêneros escolares encontram-se entre o grupo de gêneros que se caracterizam pela exigência de atender ao uso correto da língua. Neste aspecto se diferenciam, por exemplo, de gêneros discursivos escritos que circulam na esfera da vida cotidiana tais como um bilhete, onde um erro na grafia de uma palavra pode ser desconsiderado, sempre que não impacte no sentido da mensagem. É nessa medida que se afirma que esta é uma revisão regulada por aspectos do estilo funcional do gênero, em tanto é um texto produzido no contexto de uma situação escolar com um fim comunicativo específico: a avaliação.

#### Quadro 25 – Evento 5

<b>Linha</b>	<b>Texto final</b>	
<b>4</b>	<b>de acordo com as classes sociais, resumindo o meio em que vivem. Além do meio, acredito eu</b>	
<b>5</b>	<b>que a formação <u>baseada</u> em fatores genéticos, hereditário o predisponham a tais</b>	
<b>6</b>	<b>comportamentos. No caso do texto, comportamentos que o levem a uma infração penal.</b>	
<b>Mov arg</b>	<b>Texto em processo</b>	<b>Componentes do gênero discursivo</b>
<b>pv</b>	<b>(A55) <u>ção hered</u></b>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <b>Tema</b> </div> Especificação do tema.
<b>vo</b>	<b>(A56)</b> ((VOLTA COM O CURSOR APAGANDO: “HERED”))	
<b>r</b>	<b>(A57)</b> { <i>formação</i> }	
<b>r</b>	<b>(A58)</b> {baseada em fatores ge-néticos / vírgula / heredi-tários o predisponham (+) a tais compor-tamentos:}	
<b>r</b>	<b>(A59)</b> <b>baseada em fatores genéticos, hereditário o predisponham a tais comportamentos.</b>	

<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	(( <i>MAIÚSCULA, ITALICO,</i>	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<i>PARÊNTESES DUPLOS</i> ))	
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>{Ítálico e entre chaves}</i>	Leitura 'em voz alta'

Este evento de revisão se inicia na ação (A55) na qual Ranya começa a digitar “hered”, e que se considera aqui como ponto de vista. Em (A56) um movimento opositivo-reflexivo rejeita a palavra que estava textualizando, a ação de apagar a palavra marca o movimento de reflexão característico da oposição: uma avaliação negativa do ponto de vista à luz de outras possibilidades de textualização. As seguintes duas ações são de resposta, oral em (A58) e escrita em (A59), nelas, a escritora aceita a oposição ao substituir a textualização inicial: qualificar a formação diretamente como hereditária, por uma alternativa de textualização: qualificá-la como *baseada* em fatores da ordem do hereditário. Esta operação marca o fechamento do movimento argumentativo reflexivo, como uma resposta à avaliação do impacto da oposição sobre a textualização inicial/ponto de vista.

Este evento de revisão pode se interpretar como uma tentativa por precisar conceitualmente o sentido do objeto de escrita matizando as propriedades inatas desse objeto predicadas. Assim, este evento de revisão está regulado pelo componente constitutivo do gênero tema na procura de trabalhar sobre como o objeto da escrita está veiculano no texto a fim de que seja avaliado o aprendizado da aluna, elemento que caracteriza a situação de produção deste ensaio.

Quadro 26 - Evento 6

Linha	Texto final		
5 6 7	que a formação baseada em fatores genéticos, hereditário o predisponham a tais comportamentos. No caso do <u>texto</u> , comportamentos que o levem a uma infração penal. Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens “ricos” que por motivo de diversão		
Mov arg  pv          vo r	<p align="center"><b>Texto em processo</b></p> <p>(A61) <b>No caso do tesxto, comportanment</b>  (A62) <i>((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO: “NMENT”))</i>  (A63) [mento, mento que o levem a uma infra, infra]  (A64) <i>((ESCREVE O RESTANTE DA PALAVRA))</i>  <b>comportamentos que o levem a uma infraç</b>  (A65) [cadê o “til”?]  (A66) [infra(h)ção penal]  (A67) <b>ção penal.</b>  (A68) (P: Por enquanto você tá falando ainda só o que você escreve. Eu queria que você)  (A69) [certo!]  (A70) (P: escrevesse até um pouco mais devagar e assim, as coisas aqui que estão vindo )  (A71) [deixô limpar aqui que tá errado]  (A72) <i>((VOLTA COM O CURSOR ATÉ: “TESXTO”, EXCLUINDO O “S”))</i> <b>texto</b></p>		<p align="center"><b>Componentes do gênero discursivo</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p align="center"><b>Estilo funcional</b></p> </div> <p>Digitação correta</p>
Sublinhado pv vo r (A1) P:)	Segmento que está sendo analisado Ponto de vista Voz de oposição Resposta Ação do participante (fala e outros) Fala da pesquisadora	[normal entre chaves] <i>((MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS))</i> <b>Negrito (fonte maior)</b> <i>{Itálico e entre chaves}</i>	Fala do participante Descrição das ações do participante  O texto em produto (escrita) Leitura ‘em voz alta’

Este evento de revisão gira em torno à digitação da palavra texto em que um “s” foi grafado na primeira sílaba antes do “x” (A61). Esta textualização inicial/ponto de vista permanece estável ao longo de 9 ações, nas quais se apresenta um evento de revisão que será abordado na seguinte análise. Na ação (A71) se inicia um movimento opositivo-reflexivo quando Ranya rejeita de forma oral a textualização avaliando-la como errada. Esta operação envolve uma retomada do ponto de vista e a consideração de uma textualização alternativa. Na ação seguinte (A172) o movimento argumentativo reflexivo termina com a escritora respondendo à oposição apagando o “s”, considera-se aqui que esta resposta depende de que Ranya tenha retomado o ponto de vista e o tenha considerado à luz da oposição aceitando sua avaliação negativa.

Novamente estamos ante um evento de revisão regulado pelo estilo funcional do gênero em termos da valoração que os gêneros escolares fazem da correção no uso da língua. Embora, se reconhece que de forma geral os ensaios circulam em esferas públicas onde aspectos de correção da linguagem são requeridos.

Quadro 27 – Evento 7

Linha	Texto final		
5 6 7	que a formação baseada em fatores genéticos, hereditário o predisponham a tais comportamentos. No caso do texto, <u>comportamentos</u> que o levem a uma infração penal. Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens “ricos” que por motivo de diversão		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv vo r	(A61) <b>No caso do tesxto, comportanment</b> (A62) <i>((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO: “NMENT”))</i> (A63) [mento, mento que o levem a uma infra, infra] (A64) <i>((ESCREVE O RESTANTE DA PALAVRA))</i> <b>comportamentos que o levem a uma infraç</b>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Estilo funcional</div> Digitação correta
vo/r	[...] (A75) <i>{no caso do texto}</i> (A76) <i>((EXCLUI O ÚLTIMO “M” DE “COMPORTAMENTOS [LINHA-6]))</i> (A77) <i>{no caso do texto com}</i> (A78) <i>((SUBSTITUINDO-O POR “N”))</i> <b>n</b>		
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	<i>((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))</i>	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
r	Resposta	<i>{Itálico e entre chaves}</i>	Leitura ‘em voz alta’
(A1)	Ação do participante (fala e outros)		
[...]	Fragments do protocolo omitidos		

Este evento de revisão tem como objeto a grafia da palavra “comportamento” que na ação (A61) é escrita com um “n” adicional “comportanment” e que vai se constituir em ponto de vista quando na ação (A62) a escritora suspende a textualização da palavra e apaga as letras posteriores ao caractere adicional (nment), esta ação constitui um movimento opositivo-reflexivo em que o ponto de vista adiantado em (A61) é rejeitado. Considera-se que esta oposição supõe um movimento argumentativo reflexivo que volta sobre o trecho recém escrito para avaliar sua adequação e assinalar uma alternativa. Ranya responde escrevendo as letras restantes da palavra, porém que desta vez digita um “m” em vez de um “n” na penúltima sílaba (comportament**os**).

Esta textualização permanece estável durante 12 ações e, só depois da revisão da palavra imediatamente anterior, é retomado como objeto de um novo movimento opositivo-reflexivo que rejeita a grafia da palavra por permanecer ainda errada, Ranya suprime o “m” (A76) e o substitui pelo “n” (A77), respondendo à oposição com a aceitação do ponto de vista inicial como errado e fechando assim o movimento argumentativo reflexivo.

Novamente, como em vários dos eventos previamente discutidos, aspectos do estilo funcional do gênero, tais como a escrita correta das palavras, regulam este evento de revisão. Mesmo que se reconheça que grafar corretamente as palavras é uma característica geral dos

gêneros que circulam em esferas públicas de comunicação, destaca-se que o que torna dito uso correto e relevante para estes textos, o ensaio e o relato, é o fato de serem produzidos no marco de uma instituição educativa e com a finalidade de serem avaliados.

Quadro 28 - Evento 8

Linha	Texto final		
1	<b>A RESPONSABILIDADE DO MENOR DIANTE DE ATOS DE INFRAÇÃO PENAL</b>		
2			
3	Na nossa sociedade o menor encontra-se dividido em <u>grupos</u> , os grupos podem varias		
4	de acordo com as classes socais, resumindo o meio em que vivem. Além do meio, acredito eu		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv	(A38)	<b>dividido em grupo, os grupos podem varias de acordo com as classes socais.</b>	<b>Forma composicional</b>
vo	[...]	<i>{dividido em grupos}</i>	Coesão nominal
r	(A92)	((VOLTA NA PRIMEIRA LINHA DO TEXTO E ACRESCENTA UM “S” NA PALAVRA “GRUPO”))	
	(A93)	<b>grupos</b>	
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>{Ítálico e entre chaves}</i>	Leitura ‘em voz alta’

Este evento de revisão tem como objeto a palavra “grupo” localizada na linha 3 e textualizada na ação (A38). Após esta ação, Ranya continua com a produção do texto, é na ação (A92) quando a escritora volta sobre o texto com uma releitura de um trecho da linha 1 (divido em grupo) que inicia o evento de revisão propriamente dito. Nesta ação, Ranya não faz uma releitura em sentido estrito, pois sua fala já enuncia uma alternativa de textualização: grupos. Esta ação se considera como um movimento opositivo-reflexivo que indica uma oposição ao trecho como textualizado em (A38) e depende de que a escritora tenha voltado e tomado como objeto de reflexão a palavra “grupo”, valorando sua correção, neste caso a concordância de número entre a introdução do substantivo e sua subsequente retomada (“os grupos podem varias”).

Em (A93), Ranya fecha o movimento argumentativo-reflexivo aderindo à valoração da oposição, acrescentando um “s” à palavra “grupo”. Assim apoiada em uma operação de coesão nominal, a escritora visa explicitar e manter a coerência do texto, procurando garantir a compreensão por parte da sua leitora e avaliadora. De onde podemos afirmar que o componente de forma composicional dos gêneros escolares encontra-se regulando este evento de revisão local. Tal como assinalado em eventos anteriores, não se entende aqui que a

procura da coesão nominal seja uma característica exclusiva dos gêneros escolares, mas, sim que o fato de ser produzidos com fins avaliativos regula as ações de revisão dos aspectos do texto que garantam a melhor compreensão por parte do leitor/avaliador.

Quadro 29 – Evento 9

Linha	Texto final		
6	comportamentos. No caso do texto, comportamentos que o levem a uma infração penal.		
7	Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens “ricos” que por motivo de diversão		
8	queimaram um índio que estava na cidade à noite dormindo como de costume dos		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv	(A96) Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens ricos /		Tema
vo	(A97)	[onde é que ta aqui?] ((PROCURA AS “ASPAS” NO TECLADO))	Forma composicional
r	(A98)	[ricos que por motivo de diversão]	Relevo sentido da temática.
	(A99)	<b>“ricos” que por motivo de diversão</b> (PÔE A PALAVRA “RICOS” ENTRE ASPAS))	
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>(Itálico e entre chaves)</i>	Leitura ‘em voz alta’
[...]	Fragments do protocolo omitidos		

Na ação (A96), a escritora textualiza a palavra “ricos” para caracterizar aos sujeitos da sua escrita, esta textualização inicial vai ser rejeitada por um movimento opositivo-reflexivo que se inicia na ação (A97) quando pergunta pela localização da tecla para grafar *aspas*, ação esta que marca, à luz da ação subsequente, a consideração de uma alternativa de textualização. Em tanto, indicador de alternativa de textualização, considera-se que esta ação depende de um movimento argumentativo-reflexivo de voltar sobre o segmento do texto e sopesar se recolhia seu intuito comunicativo. Em (A99), a escritora aceita a oposição que responde à insuficiência do trecho textualizado em termos de forma e sentido e recorre a um recurso supratextual de relevo para esclarecer sua posição ao respeito do enunciado.

Ao sugerir como alternativa o uso das aspas na palavra “ricos”, Ranya introduz uma nuance no seu uso, provavelmente visa assinalar seu distanciamento da expressão e fazendo explícita a voz de um outro social, talvez uma expressão popular. Esta interpretação do evento de revisão ganha plausibilidade no marco de um texto pertencente aos gêneros escolares que, por circularem em um contexto acadêmico, devem ter um caráter mais formal. Com o uso deste recurso de relevo a autora também consegue duas coisas, a primeira é manter esse sentido no texto caracterizando-o como uma enunciação alheia, e a segunda, introduzir uma postura frente ao seu objeto de fala, frente à qual ela vai assumir outra posição posteriormente.

Pode-se afirmar que este evento de revisão está regulado pelos componentes de tema e forma composicional dos gêneros escolares. Esta operação de relevo apresenta duas características: primeiramente, observar o uso de um registro formal e que pretende certo grau de objetividade próprio dos gêneros escolares e, em segundo lugar, serve para um gerenciamento de vozes, característica própria do gênero ensaio, embora que não exclusiva, sendo que em outros gêneros escolares podem-se encontrar estas operações.

Quadro 30 - Evento 10

Linha	Texto final		
6	<b>comportamentos. No caso do texto, comportamentos que o levem a uma infração penal.</b>		
7	<b>Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens “ricos” que por motivo de <u>diversão</u></b>		
8	<b>queimaram um índio que estava na cidade à noite dormindo como de costume dos</b>		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv	(A99)	<b>“ricos” que por motivo de diversÃO</b> <i>((PÔE A PALAVRA “RICOS” ENTRE ASPAS))</i>	Estilo funcional
vo	(A100)	<i>((VOLTA COM O CURSOR APAGANDO “SÃO”))</i>	Digitação correta
r	(A101)	<i>((REESCREVE: “SÃO”, DESSA VEZ COLOCANDO O MINÚSCULO, COMO NO RESTANTE DA PALAVRA))</i>	
	<b>ão</b>		
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>{Ítálico e entre chaves}</i>	Leitura ‘em voz alta’

No evento 10, o ponto de vista é a palavra “diversão” que fosse grafada com “A” maiúsculo (A99). Na ação (A100) se inicia um movimento opositivo-reflexivo com Ranya voltando com o cursor e apagando as três últimas letras (sÃO), esta rejeição dá conta de um movimento argumentativo reflexivo de volta sobre o trecho para avaliar o segmento segundo o critério do uso convencional da língua: a correta grafia das palavras. Na seguinte ação (A101), a escritora reescreve as três letras, mas desta vez grafa o “a” minúsculo, indicando assim sua aceitação sobre a valoração do trecho como inadequado. Em tanto este evento de revisão observa um uso convencional da língua, afirmamos que é regulado por características relativas ao estilo funcional dos gêneros escolares e um dos seus fins comunicativos relevantes, a avaliação.

Quadro 31 - Evento 11

Linha	Texto final		
6	<b>comportamentos. No caso do texto, comportamentos que o levem a uma infração penal.</b>		
7	<b>Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens “ricos” que por motivo de <u>diversão</u></b>		
8	<b>queimaram um índio que estava na cidade à noite dormindo como de costume dos</b>		

Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv	(A104)	<b>queimaram um índio que estava na cidade cmo</b>	<b>Estilo funcional</b>
vo/r	(A105)	<i>((VOLTA DELETANDO “CMO” E ESCREVE “COMO UM”))</i> <b>como um mendig</b>	
			Digitação correta
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
r	Resposta	<i>{Itálico e entre chaves}</i>	Leitura ‘em voz alta’
(A1)	Ação do participante (fala e outros)		

Este evento tem a mesma dinâmica do evento 10, o ponto de vista é a palavra “como” em que a escritora omitiu digitar o primeiro “o” (A104). Imediatamente depois (A105), Ranya rejeita esta textualização inicial voltando com o cursor e apagando a palavra completa. Considera-se que esta ação depende de um movimento argumentativo-reflexivo sobre o trecho que o avalia como inadequado segundo o critério do uso convencional da língua: a correta grafia das palavras. Assim também, marca a consideração e aceitação do erro na grafia da palavra, erro que é reparado com sua correta reescrita.

Considera-se que este evento de revisão é regulado por elementos relativos ao estilo funcional dos gêneros próprios das esferas públicas de comunicação que demandam padrões de uso correto da linguagem. Neste caso específico, regulado pelas características de estilo dos gêneros escolares que exigem o uso da norma padrão da língua.

Quadro 32 - Evento 12

Linha	Texto final		Componentes do gênero discursivo
7	Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens “ricos” que por motivo de diversão		<b>Tema</b>
8	queimaram um índio que estava na cidade <u>à noite dormindo como de costume dos</u>		
9	<u>mendig</u> : deitados nas ruas das grandes cidades. Podemos pensar, se estes jovens possuem		
Mov arg	Texto em processo		Forma composicional
pv	(A104)	<b>queimaram um índio que estava na cidade cmo</b>	Qualificação do tema
vo/r	(A105)	<i>((VOLTA DELETANDO “CMO” E ESCREVE “COMO UM”))</i> <b>como um mendig</b>	
vo	(A106)	[como um mendigo]	
vo	(A107)	[não!]	
vo	(A108)	<i>((VOLTA APAGANDO: “COMO UM MENDIGO”))</i>	
vo	(A109)	<i>{que estava na cidade }</i>	
vo	(A110)	[á noite a-a noite dormindo como de costume]	
r	(A111)	<b>à noite dormindo como de costumme</b>	
	(A112)	<i>((VOLTA APAGANDO A SÍLABA FINAL DE COSTUMME: “ME”))</i>	
	(A113)	<i>((GRAFANDO, EM SEGUIDA , A LETRA: “E”,</i>	

r	(A114) <i>COMPLETANDO A PALAVRA)) e</i> [dos mendigos, men-digos, dois pontos, deitados nas ruas]	
r	(A115) <b>dos mendigos: deitados nas ca</b> (A116) <i>((APAGA “CA”))</i> (A117) [nas ruas das grandes cidades podemos]	
r	(A118) <b>ruas das grandes cidades. Podemos</b> <b>pons</b>	
Sublinhado	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>
r	Resposta	<i>(Itálico e entre chaves)</i>
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	Fala do participante Descrição das ações do participante O texto em produto (escrita) Leitura ‘em voz alta’

O ponto de vista em torno do qual se desenvolve este evento de revisão é textualizado nas ações (A104) e (A 105). Nestas ações, a escritora caracteriza o que o índio estava fazendo na noite quando foi vítima de uma agressão por parte de um grupo de jovens empregando a expressão “como um mendigo” a maneira de adjetivo. A enunciação em (A107) constitui o início do movimento opositivo-reflexivo que rejeita o ponto de vista e supõe a retomada do ponto de vista e sua valoração como inadequado frente ao texto, ao intuito comunicativo da escritora. Nas ações (A110) e (A111) até (A118), a escritora responde à oposição substituindo o trecho: já não se refere a dormir nas ruas como uma característica indissociável do ser mendigo senão como uma ação típica destas pessoas.

Ranya aceita a valoração negativa que a voz de oposição realiza sobre adjetivar o substantivo mendigo e muda o sentido da enunciação, provavelmente para evitar atribuir à palavra mendigo um valor positivo ou negativo uma vez tornado adjetivo. Este evento de revisão tem origem num intuito por esclarecer o sentido do escrito, por guiar a interpretação que o leitor pode construir a respeito do seu texto. Trata-se então de um evento de revisão regulado pelos componentes do tema e de forma composicional na medida em que os gêneros que circulam em contextos educativos geralmente prescrevem empregar um registro “objetivo” da linguagem no sentido de evitar que o texto veicule preconceitos.

Quadro 33 - Evento 13

Linha	Texto final	
7	Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens “ricos” que por motivo de diversão	
8	queimaram um índio que estava na cidade à noite dormindo como de <u>costume</u> dos	
9	mendigos: deitados nas ruas das grandes cidades. Podemos pensar, se estes jovens possuem	
Mov arg	Texto em processo	Componentes do gênero discursivo
pv	(A111) <b>à noite dormindo como de costumme</b>	Estilo funcional Digitação correta.
vo	(A112) <i>((VOLTA APAGANDO A SÍLABA FINAL DE COSTUMME “ME”))</i>	
r	(A113) <i>((GRAFANDO, EM SEGUIDA, A LETRA: “E”,</i>	

	COMPLETANDO A PALAVRA)) e		
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>Itálico e entre chaves</i>	Leitura 'em voz alta'

Neste evento de revisão o ponto de vista se refere à grafia da palavra “costume” que na ação (A11) é escrita com um “m” adicional “costumme”. Um movimento opositivo-reflexivo se inicia em (A112) quando Ranya rejeita o ponto de vista colocado em (A11) e apaga a última sílaba (me), esta ação constitui uma oposição na medida em que propõe uma alternativa ao texto tal como está escrito, oposição que depende de um movimento argumentativo-reflexivo de volta sobre o trecho recém escrito para avaliar sua adequação. Na ação (A113) a escritora responde à oposição escrevendo o “e” que resta, esta ação marca o fechamento do movimento reflexivo, pois responder à oposição envolve ter ponderado o impacto desta sobre o trecho e adotar uma textualização alternativa.

Como afirmado previamente, a escrita correta das palavras é, em geral, uma característica própria dos gêneros que circulam em esferas públicas de comunicação tais como os gêneros escolares destinados a avaliação. Assim, podemos afirmar que o estilo funcional dos gêneros escolares está regulando este evento de revisão.

#### Quadro 34 - Evento 14

Linha	Texto final		
8	<b>queimaram um índio que estava na cidade à noite dormindo como de costume dos</b>		
9	<b>mendigos: deitados nas ruas das grandes cidades. Podemos pensar, se estes jovens possuem</b>		
10	<b>um boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimentos? Daí</b>		
<b>Mov arg</b>	<b>Texto em processo</b>		<b>Componentes do gênero discursivo</b>
pv	(A114)	[dos medigos, men-digos, dois pontos, deitados nas ruas]	<b>Tema</b> Introdução do substantivo.
pv	(A115)	<b>dos mendigos: deitados nas ca</b>	
vo	(A116)	((APAGA “CA”))	
vo	(A117)	[nas ruas das grandes cidades, podemos]	
r	(A118)	<b>ruas das grandes cidades. Podemos pons</b>	
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição		
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>Itálico e entre chaves</i>	Leitura 'em voz alta'

Aqui encontramos uma dissonância entre uma proposta de textualização oral e a sua realização escrita: enquanto no plano oral Ranya formula “rua” (A114) no plano escrito digita “ca” (A115). O final do trecho recém textualizado é considerado aqui como o ponto de vista

sobre o qual vai recair o evento de revisão. O movimento opositivo-reflexivo se inicia quando a escritora suspende a digitação da palavra e rejeita o segmento do texto apagando-o. Esta ação constitui uma oposição que depende de um movimento de retomada do trecho textualizado e da sua avaliação à luz da alternativa proposta no plano oral. Na ação (A118) a escritora aceita a alternativa trazida pela voz de oposição e textualiza “rua”.

Esta revisão está norteada pelo intuito do escritor de manter o sentido que quer veicular no texto, assim, é o componente do tema o elemento que se encontra regulando o evento de revisão. Se bem que nos gêneros escolares existe uma demanda pela clareza do texto a fim de ser avaliado, não podemos dizer que o esforço por manter a coerência para garantir o objetivo comunicativo do texto seja uma característica particular dos gêneros escolares, senão uma característica geral de boa parte das produções escritas que circulam em esferas públicas de comunicação.

#### Quadro 35 - Evento 15

Linha	Texto final		
8 9 10	queimaram um índio que estava na cidade à noite dormindo como de costume dos mendigos: deitados nas ruas das grandes cidades. Podemos <u>pensar</u> , se estes jovens possuem um boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimentos? Daí		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
PV VO R R	(A118) <b>ruas das grandes cidades. Podemos pons</b> (A119) ((APAGA “PONS”)) (A120) [podemos pensar] (A121) <b>pensar,</b>		Estilo funcional Digitação correta
<u>Sublinhado</u> pv vo r (A1)	Segmento que está sendo analisado Ponto de vista Voz de oposição Resposta Ação do participante (fala e outros)	[normal entre chaves] ((MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLAS)) <b>Negrito (fonte maior)</b> {Itálico e entre chaves}	Fala do participante Descrição das ações do participante O texto em produto (escrita) Leitura 'em voz alta'

Neste evento de revisão a textualização que vai ser objeto da revisão é o erro de digitação da palavra “pensar” ao final na ação (A118): Ranya digita um “o” no lugar do “e”. Na ação (A119) se inicia um movimento opositivo-reflexivo no qual a escritora rejeita o segmento escrito apagando a palavra até onde foi digitada e pontua uma alternativa de textualização no plano oral. Esta oposição supõe um movimento reflexivo de avaliação negativa da forma como a palavra foi digitada, o movimento argumentativo-reflexivo se encerra com a escritora grafando a palavra da forma correta, aceitando assim valoração negativa do ponto de vista colocada pela voz de oposição (A121).

Considerando a esfera de comunicação, escolar, em que circula o texto e a finalidade da sua produção, podemos afirmar que aspectos da correção no uso da língua são valorados e

exigidos, conformando esta exigência uma característica do estilo funcional da família de gêneros escolares, que neste caso encontra-se regulando o evento de revisão previamente analisado

Quadro 36 - Evento 16

Linha	Texto final		
9 10 11	<b>mendigos: deitados nas ruas das grandes cidades. Podemos pensar, se estes jovens possuem um boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimentos? Daí podemos pensar que talvez o emocional, o lado psíquico familiar destes jovens esteja</b>		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
p v	(A124)	<b>se estes jovens possuem uma boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimento? Daí podemos pensar que nem sempre</b>	<b>Tema</b> <b>Forma composicional</b>
vo	(A125)	<i>((VOLTA APAGANDO “QUE NEM SEMPRE”))</i>	Gerenciamento de vozes
r	(A126)	<i>{daí podemos pensar }</i>	
r	(A127)	<i>[que talvez o emo-cional o lado psíquico ]</i>	
	(A128)	<b>que talvez o emociona, o lado psíquio</b>	
	(A129)	<i>[psíquico familiar destes jovens est]</i>	
	(A130)	<i>((VOLTA APAGA NDO “IO” EM “PSIQUIO”))</i>	
	(A131)	<i>((GRAFA O RESTANTE DA PALAVRA))</i> <b>ico familiar destes jovens estej</b>	
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
p v	Ponto de vista	<i>((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))</i>	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
r	Resposta	<i>{Itálico e entre chaves}</i>	Leitura ‘em voz alta’
(A1)	Ação do participante (fala e outros)		

Em (A124), a escritora está contestando a ideia de que as possibilidades de bem-estar geradas por uma grande capacidade econômica evitariam que jovens que gozam desta condição cometessem infrações penais. A presença do operador “nem” no final dessa textualização indica que vai ser adicionado um novo argumento com igual orientação, isto é, questionar que o fator econômico seja completamente responsável pela realização, ou não, dos delitos cometidos por jovens. O operador “nem” junto com o advérbio de tempo “sempre” constituem o elemento sobre o qual recai o evento de revisão. Assim, na ação (A125) se inicia um movimento opositivo-reflexivo com a escritora apagando estas duas palavras.

Nesta análise se considera que tal ação depende de um movimento argumentativo-reflexivo sobre a adequação do segmento em relação ao texto ou o intuito comunicativo da escritora: considera-se inadequado continuar reforçando o argumento contra os fatores econômicos. A escritora aceita a oposição e responde concluindo sobre a possibilidade de que

sejam fatores emocionais os que estejam na base de que um jovem participe na realização de um crime (A128). Esta resposta indica que após de avaliar o ponto de vista como inadequado, Ranya aceita não reforçar o contra-argumento sobre a responsabilidade dos fatores econômicos e decide introduzir logo sua conclusão: talvez também se encontrem fatores emocionais na base da realização de um crime.

Podemos observar que este evento de revisão gira em torno à temática do texto, está primordialmente ancorado em uma operação de gestão das vozes, visto que recai sobre o operador “nem” e a orientação que este impõe ao texto a continuação, que a autora está pondo em diálogo no trecho. Especificamente, ela, trata de contrapor um discurso geral (a baixa renda promove a participação em crimes) com o ponto de vista que ela quer trazer (aspectos emocionais, familiares também podem influenciar). Poderíamos afirmar que aspectos composicionais do gênero ensaio acadêmico tais como defender um ponto de vista à luz de outros que circulam sobre um mesmo tópico encontram-se orientado este evento de revisão.

Quadro 37 - Evento 17

Linha	Texto final		
10	um boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimentos? Daí		
11	podemos pensar que talvez o emocional, o lado <u>psíquico</u> familiar destes jovens esteja		
12	abalado. É completamente incompreensível um ato destes, mas... acredito que exista uma		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv	(A128) <b>que talvez o emociona, o lado psíquio</b>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <b>Estilo funcional</b> </div> Digitação correta
vo	(A129) [psíquico familiar destes jovens est ]		
r	(A130) ((VOLTA APAGANDO "IO" EM "PSIQUIO"))		
r	(A131) ((GRAFA O RESTANTE DA PALAVRA)) <b>ico familiar</b> <b>destes jovens estej</b>		
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITÁLICO,	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	PARÊNTESES DUPLOS))	
r	Resposta	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
(A1)	Ação do participante (fala e outros)	<i>Itálico e entre chaves</i>	Leitura 'em voz alta'

Este evento de revisão gira em torno à digitação da palavra “psíquico” em que se omite o “c” da última sílaba (A128). Na ação (A130) Ranya rejeita a textualização inicial/ponto de vista apagando o “o” que deveria ir depois do “c” omitido. Este movimento opositivo-reflexivo envolve uma retomada do ponto de vista, o trecho tal como digitado, e a consideração de uma textualização alternativa. Na ação seguinte (A131), a escritora responde à oposição digitando a sílaba faltante, isto marca a aceitação do escritor da avaliação negativa do ponto de vista trazida pela voz de oposição e o fechamento do movimento argumentativo-reflexivo.

Novamente estamos diante de um evento de revisão regulado pelo estilo funcional do gênero em termos da valoração que os gêneros escolares fazem da correção no uso da língua.

Quadro 38 - Evento 18

Linha	Texto final				
10	um boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimentos? Daí				
11	podemos pensar que talvez o emocional, o lado psíquico familiar destes jovens <u>esteja</u>				
12	abalado. É completamente incompreensível um ato destes, mas... acredito que exista uma				
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo		
pv	(A131)	((GRAFA O RESTANTE DA PALAVRA)) <b>psíquico familiar destes jovens estej /</b>	<table border="1"> <tr> <th>Tema</th> </tr> <tr> <td>Escolha léxica</td> </tr> </table>	Tema	Escolha léxica
Tema					
Escolha léxica					
vo	(A132)	[est /]			
r	(A133)	((VOLTA APAGA NDO "ESTEJ"))			
	(A134)	((EM SEGUIDA ESCREVE A PALAVRA "ESTEJA"))			
		<b>esteja abalado. É meio</b>			
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante		
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante		
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)		
r	Resposta	<i>Itálico e entre chaves</i>	Leitura 'em voz alta'		
(A1)	Ação do participante (fala e outros)				

Neste evento de revisão o ponto de vista é a palavra “esteja”. Na ação (A131) Ranya suspende a escrita desta palavra antes da última letra (a), em (A133) se inicia um movimento opositivo-reflexivo com a deleção do trecho recém textualizado consistindo na consideração de uma alternativa de textualização à palavra (esteja). Em resposta ao movimento reflexivo Ranya responde mantendo o ponto de vista inicial, digitando novamente a palavra “esteja”.

Ainda que a escritora não verbalize uma justificativa nem para a oposição nem para a ratificação do ponto de vista, poderíamos interpretar este movimento de revisão como orientado pelo tema, o evento pode ser considerado como uma escolha léxica que visa um termo que veicule o sentido pretendido. Pode se afirmar que o intuito de garantir veicular o sentido pretendido é uma característica geral às produções textuais escritas, especialmente as que circulam em esferas públicas de comunicação. No caso específico desta produção textual, muda o objetivo da produção, mas conserva o interesse geral de comunicar.

Quadro 39 – Evento 19

Linha	Texto final		
11 12 13	podemos pensar que talvez o emocional, o lado psíquico familiar destes jovens esteja abalado. É <u>completamente</u> incompreensível um ato destes, mas... acredito que exista uma razão esta que deve ser esclarecida. Se pensarmos por este lado, que para tudo existe uma		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv	(A134) ((EM SEGUIDA ESCREVE A PALAVRA “ESTEJA”)) <b>esteja abalado. É meio</b>		Forma composicional  Tema
vo	(A135) [esteja abalado (+) / é /] (A136) ((VOLTA COM O CURSOR E DELETA “MEIO”)) (A137) [completamente incompre-en-s:ível um ato destes mas acredito]		
r	(A138) <b>completamente incompreensível ujm ato destes, mas... acre</b>		Modalização
<u>Sublinhado</u>	Segmento que está sendo analisado	[normal entre chaves]	Fala do participante
pv	Ponto de vista	((MAIÚSCULA, ITÁLICO, PARÊNTESES DUPLOS))	Descrição das ações do participante
vo	Voz de oposição	<b>Negrito (fonte maior)</b>	O texto em produto (escrita)
r	Resposta	<i>Itálico e entre chaves</i>	Leitura ‘em voz alta’
(A1)	Ação do participante (fala e outros)		

Este evento de revisão gira em torno à modalização empregada para apreciar o evento ao qual a escritora vem se referindo, a agressão dos jovens ao índio. Na ação (A134) a autora escreve: “É meio” para indicar o grau no qual aprecia como incompreensível a ação dos jovens. Na ação (A136) vemos como surge uma oposição à textualização inicial/ponto de vista consistente na supressão do segmento recém textualizado, indicando um movimento reflexivo sobre o ponto de vista e a consideração de uma alternativa de textualização. Este movimento argumentativo-reflexivo recai sobre a adequação do ponto de vista em relação com o intuito comunicativo da escritora e finaliza com a substituição da modalização “meio” por “completamente” acentuando assim seu posicionamento negativo frente ao fato. Esta resposta constitui a aceitação da valoração negativa adiantada pela ação de rejeitar o ponto de vista observando sua efetividade para veicular seu posicionamento.

Este evento de revisão surge a partir da consideração de aspectos relativos à exaustividade no tratamento do tema no texto produzido, ancorada em operações de modalização dos enunciados que permitem estabelecer a posição da autora em relação ao tema que está veiculando nessa parte do texto. Neste sentido estamos ante uma regulação dos componentes de tema e forma composicional que podem ser salientes no caso do gênero ensaio, o gerenciamento da postura do escritor frente ao tema, mas que não deixam de se apresentar em outros gêneros escolares que mobilizem sequências nas que o escritor se posiciona frente a um objeto de discurso.

Quadro 40 - Evento 20

Linha	Texto final		
11 12 13	podemos pensar que talvez o emocional, o lado psíquico familiar destes jovens esteja abalado. É completamente incompreensível <u>um</u> ato destes, mas... acredito que exista uma razão esta que deve ser esclarecida. Se pensarmos por este lado, que para tudo existe uma		
Mov arg	Texto em processo		Componentes do gênero discursivo
pv	(A138) <b>completamente incompreensível ujm ato destes, mas... acre</b>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Estilo funcional</div> Digitação correta
	(A139) ((VOLTA COM O CURSOR ATÉ A PALAVRA "ABALADO" [LINHA-12] ACRESCENTANDO A ELA UM "D" INICIAL)) <b>dabalado</b>		
	(A140) {é completamente inCOM-pre-ensível}		
	(A141) ((ABRE E FECHA O CORRETOR ORTOGRÁFICO SOBRE "INCOMPREENSÍVEL"))		
	(A142) {um}		
vo/r	(A143) ((SUPRIME A LETRA "J", EM "UJM", [LINHA-12])) <b>um</b>		
<u>Sublinhado</u> pv vo r (A1)	Segmento que está sendo analisado Ponto de vista Voz de oposição Resposta Ação do participante (fala e outros)	[normal entre chaves] ((MAIÚSCULA, ITALICO, PARÊNTESES DUPLOS)) <b>Negrito (fonte maior)</b> {Ítalo e entre chaves}	Fala do participante Descrição das ações do participante  O texto em produto (escrita) Leitura 'em voz alta

Este evento de revisão gira em torno à digitação da palavra "um" em que se acrescenta um "j" entre as duas letras (A138). Na ação (A143) Ranya rejeita esta textualização inicial/ponto de vista apagando o "j". Considera-se que esta ação de oposição envolve uma retomada do ponto de vista, o trecho tal como digitado, e a consideração de uma textualização alternativa ao mesmo tempo que é uma resposta de aceitação à avaliação negativa do ponto de vista trazida pela voz de oposição.

Novamente estamos ante um evento de revisão regulado pelo estilo funcional do gênero em termos da valoração que os gêneros escolares fazem da correção no uso da língua. Em contraste com outros gêneros escritos nos que, sempre que o erro não afete o sentido, a grafia correta é um aspecto secundário. Considerem-se como exemplo a escrita de e-mails para familiares ou amigos, ou conversas em salas de bate-papo.

## 5 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Discutindo diversos modelos sobre a revisão que têm sido formulados no marco das teorias cognitivistas da escrita, Hayes (2005) se pergunta: o que é que desencadeia um evento de revisão? Adicionalmente, estabelece uma distinção entre as revisões que se realizam após que a produção de um texto é finalizada pelo próprio escritor do texto ou por outra pessoa e as revisões que realiza o escritor enquanto compõe seu texto, isto é, o que nesta pesquisa denominamos revisões locais (SANTA-CLARA, 2005).

No caso das revisões locais, Hayes (2005) afirma serem os modelos de dissonância os que melhor a explicam. Em uma versão clássica desses modelos, um evento de revisão se dispara quando há uma dissonância entre o que o escritor pretende escrever e aquilo que já foi escrito. Em versões mais contemporâneas também se tem em conta a dissonância que pode se apresentar entre diferentes ideias sobre aquilo que se pretende escrever, isto é, mesmo sem alguma delas estar textualizada.

Entre os modelos da revisão baseados na dissonância e o processo de revisão local definido como as rupturas que se apresentam no processo da produção escrita a partir da emergência de espaços de negociação entre as diferentes vozes que concorrem à produção do texto surge como uma ideia comum a conceptualização da revisão como um processo que se desencadeia a partir da emergência de alternativas de textualização. Porém, continua presente a pergunta pelo mecanismo que regula o surgimento de uma oposição ao texto já escrito o projetado para ser escrito.

Nesta pesquisa se considera que o sub-processo de revisão local é um tipo de organização discursiva, especificamente uma organização discursiva argumentativa que ocorre a partir das negociações constantes entre as vozes sobre o que vai ser escrito e como vai se escrever. Considera-se que o sub-processo de revisão local, por estar constituído como uma organização discursiva, é determinado pelas características da situação nas que os textos escritos são produzidos. De tal forma que o surgimento de vozes de oposição avaliando aquilo que foi textualizado ou está por ser textualizado e a consideração e avaliação dessas vozes de oposição está regulado pelas características da situação de produção e o gênero discursivo produzido.

Na microanálise se identificaram as formas em que a situação de produção mobilizava certas ações de revisão. O propósito deste capítulo é caracterizar as regulações exercidas pela situação de produção e os gêneros discursivos, prestando atenção ao conjunto dos eventos das duas produções analisados.

### Análise Geral das Produções textuais

Como descrito na seção de procedimentos metodológicos o *corpus* da pesquisa está composto por dois protocolos de situações de produção textual, sendo uma das produções um relato e a outra um ensaio. Os dois textos tiveram uma dupla finalidade: ser produzidos como atividade de sala de aula com fins avaliativos e como situação de construção de dados de pesquisa.

Tabela 1 – Revisões segundo a gênero e suas dimensões

Componentes	Qnt	Relato de aula	Qnt	Ensaio	
		Detalhe das revisões		Detalhe das revisões	
<b>Tema</b>	9	Sobre o que escrever; grau de conhecimento do interlocutor; especificidade conceitual	12	Introdução de nuances do sentido; especificidade conceitual; clareza do tema	
<b>Estilo</b>	<b>Funcional</b>	7	Pontuação; uso de maiúsculas/minúsculas; erros de digitação	9	Erros de digitação;
	<b>Individual</b>	1	Uso de maiúsculas não obrigatórias para destacar um conceito	0	
<b>Forma composicional</b>	5	Formato entre linhas e palavras; concordância de número y gênero; escolhas lexicais	6	Escolhas lexicais diversas em articulação com a introdução de nuances do sentido a veicular	

No caso da análise da produção inicial dos textos é possível observar que as revisões mais frequentes recaem sobre aspectos relativos ao tema e ao estilo funcional, com uma frequência de 20 e 15 episódios de revisão respectivamente<sup>5</sup>. Já sobre a forma composicional se encontrou um número relativamente menor de revisões: 10 para os dois gêneros, enquanto o estilo individual foi o aspecto sobre o qual versou o menor número de revisões, resultando em apenas 2.

Um dos aspectos que talvez resulte mais destacado do conjunto de dados analisado a respeito das dimensões constitutivas dos gêneros discursivos e as revisões realizadas nos dois textos seja a pouca ocorrência de eventos de revisão local orientados pelo estilo individual dos escritores. No relato produzido por Paul se apresenta um evento de revisão (14) que em sentido estrito não se afasta do uso convencional, mas envolve sim uma escolha não obrigatória sobre o uso das maiúsculas para destacar um conceito trabalhado. No caso do ensaio produzido por Ranya não se encontraram revisões atendendo a este critério.

<sup>5</sup> Cabe assinalar que um episódio argumentativo pode recair simultaneamente sobre várias dimensões dos gêneros, razão pela qual o número de tipo de revisões não condiz um a um com os eventos de revisão analisados.

Diferentes teóricos, começando com Bakhtin, assinalam que nem todos os gêneros discursivos são propícios para que o escritor construa o texto com marcas na linguagem características do seu estilo individual. Por exemplo, gêneros como os romances ou a poesia, que tem uma dimensão estética importante, possibilitariam um maior espaço para a expressão individual do que gêneros oficiais ou, como nosso caso, gêneros acadêmico-instrucionais, nos que prima a procura por uma linguagem precisa e coerente.

Contrário à pouca ocorrência de eventos de revisão orientados pelo estilo individual do produtor, pode-se encontrar uma quantidade maior de revisões que se realizam em torno do estilo funcional do gênero, isto é, revisões realizadas em função das condições específicas de uma esfera de comunicação verbal (PEREIRA, 2006). Assim, encontramos revisões que visavam cumprir com certos parâmetros convencionais esperados de um texto produzido no marco de uma instituição escolar. Tais revisões abarcaram o uso de sinais de pontuação que não tinham efeito sobre a conexão entre as frases (por exemplo, no evento 16 do relato elaborado por Paul, que insere uma vírgula entre o sujeito e o verbo de uma oração) e o uso da conjugação correta do verbo, o uso de maiúsculas e, de forma predominante, a correta digitação das palavras.

Se pode arguir que este último tipo de revisão é esperado visto o instrumento mediante o qual se realizou a produção, um computador e um processador de texto; cabe assinalar que nem todos os gêneros discursivos produzidos em sistemas de processamento de informação se caracterizam por dar importância à correta digitação das palavras. Quando os erros de digitação não afetarem em grande medida o significado da mensagem veiculada, tais erros são permitidos. Um caso paradigmático seriam os gêneros discursivos próprios da esfera cotidiana da comunicação que são realizados em computadores, tais como correios eletrônicos pessoais ou salas de bate-papo ou em outros sistemas digitais tais como as mensagens de celular.

Outro conjunto de revisões que se apresentou com maior frequência foram as revisões em torno ao **tema**, à produção de sentido. Como visto na microanálise, muitos dos eventos de revisão ocorrem orientados pelo intuito do escritor de conceituar e especificar com clareza o tema objeto da sua produção textual, visto que o texto é produzido com a finalidade de ser avaliado.

Entre as revisões orientadas pelo tema, encontramos operações destinadas ao estabelecimento do tópico mesmo, *o que vou escrever*; outras estão destinadas a estabelecer os limites e alcances do que está sendo escrito, neste caso podem se identificar embates em torno à delimitação do tópico. Cabe destacar que revisões em torno de *como estou dizendo* foram mais frequentes no caso do ensaio produzido por Ranya: nesse protocolo foi possível

identificar momentos de embate sobre os trechos textualizados e a procura de escolhas lexicais alternativas que introduziam diferentes tipos de nuances nos significados veiculados pela autora do texto. Vemos como apela ao uso de aspas para se distanciar de alguns posicionamentos, emprega modalizadores para assinalar seu grau de envolvimento com outras ideias, ou introduz formas verbais passivas para veicular sentidos específicos sobre o fenômeno tematizado.

Cabe destacar que muitas destas operações estão atreladas a operações sobre a forma composicional do texto, tais como revisões sobre conexões entre orações com o intuito de ampliar o sentido de um tópico com uma frase explicativa; ou a inserção de modalizadores e relevos para qualificar o sentido do que está sendo escrito, relacionados com o intuito de orientar a interpretação da audiência para a qual o texto estava dirigido, uma audiência avaliadora.

Mesmo que se trate de gêneros diferentes: ensaio e relato, a situação de produção dos escritos é igual, textos produzidos como parte da interação de sala de aula dirigidos a avaliação dos conhecimentos apropriados pelos alunos. Esta característica autoriza agrupá-los como gêneros escolares. Assim, é possível pensar que a situação de avaliação e a tarefa que assume o produtor do texto de expor e explicitar para sua professora seu conhecimento regula de forma semelhante os tipos de revisões que se realizam.

Neste ponto é necessário adiantar uma crítica de método deste estudo que se relaciona com a caracterização dos produtores do texto. Se parte da ideia de que são escritores proficientes por terem superado os processos de seleção para conseguir ingressar em um programa de formação de graduação. No entanto, a grande maioria de revisões que são observadas concordam com estratégias lineares de revisão, isto é, revisões de aspectos em um nível superficial do texto, antes que estratégias simultâneas que abarcam tanto aspectos de coesão quanto aspectos de coerência ou no nível profundo do texto, estratégias estas que se relacionam tanto com escritores mais experientes quanto com o grau de domínio de gêneros específicos (ALLAL; CHANQUOY, 2004)

No entanto, cabe destacar que mais do que desempenhos de indivíduos específicos, tal como a construção do problema de investigação propõe, o interesse central da pesquisa recai nas marcas da regulação da situação de produção sobre o sub-processo de revisão local. Assim, considera-se que é possível encontrar apoio para a ideia de que o sub-processo de revisão local longe de ser uma operação cognitiva abstrata que realiza um indivíduo no vácuo social, é uma atividade regulada tanto por mecanismos discursivos argumentativos como pelas dimensões da situação de produção que impactam em seu funcionamento.

O estudo contribui na linha de pesquisa orientada a compreender a argumentação como uma forma de organização do pensamento cotidiano, visto que seu foco não estava nas operações argumentativas de composição do texto senão nas operações discursivo-argumentativas que constituem o sub-processo de revisão local. De tal forma que, tanto o evento 16 do ensaio composto por Ranya (uma revisão sobre o operador “nem”, tipicamente argumentativo), quanto o evento 14 do relato composto por Paul (uma revisão sobre o uso de iniciais maiúsculas ou minúsculas), constituem revisões textuais reguladas pelos movimentos argumentativo-reflexivos que constituem o sub-processo de revisão local, independentemente destes serem textos que privilegiavam, ou não, a composição de sequências argumentativas.

Por outro lado, o estudo também contribui com o avanço de pesquisas que procuram estudar a relação constitutiva das práticas culturais em relação aos processos psicológicos. Se apoiando no construto de gêneros discursivos procurou-se interpretar a forma como as condições de produção e as demandas destas sobre o que deve ser o produto escrito regulam o processo da sua produção, via o sub-processo de revisão local.

Finalmente, considera-se que se apoiando com maior profundidade no estudo das operações linguísticas que são mobilizadas na produção textual, poderia se avançar na caracterização da regulação exercida pela situação de produção e os gêneros discursivos. Assim como também trabalhar com contextos de produção diversificados que transcendam o contexto institucional da escola.

## REFERÊNCIAS

- ALAMARGOT, D.; CHANQUOY, L. **Through the models of writing**. Dordrec: Kluwer Academic Publishers, 2001.
- ALLAL, L. Metacognitive regulation of writing in the classroom. In: CAMPS, A.; MILLÁ, M. (Eds). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: University Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. ; CHANQUOY, L. Introduction. In: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_; LARGY, P. (Eds.), **Revision. Cognitive and Instructional Processes**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- ANDREWS, R. **Argumentation in higher education**. New York: Routledge, 2010.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1930/1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.
- BECKER, A. A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. In: HORNING, A.; \_\_\_\_\_. (Eds.). **Revision: history, theory, and practice**. Indiana: Parlor Press LLC, 2006.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.
- BILLIG, M. **Arguing and thinking: A rethorical approach to social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BOTTOM, A. M. Notas sobre o ensaio em Theodor W. Adorno. **Graphos**. João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 89-98, 2011.
- BRÄKLING, K. L. Referências básicas para análises de relatos de experiências vividas. In: Secretaria estadual de educação de são Paulo. **Manual para Avaliação das Redações do SARESP 2008 e 2009**, São Paulo (SP): 2008.  
[http://www.academia.edu/18100147/Refer%C3%A2ncias\\_B%C3%A1sicas\\_para\\_An%C3%A1lise\\_de\\_Relato\\_Pessoal\\_de\\_Experi%C3%A2ncia\\_Vivida](http://www.academia.edu/18100147/Refer%C3%A2ncias_B%C3%A1sicas_para_An%C3%A1lise_de_Relato_Pessoal_de_Experi%C3%A2ncia_Vivida)
- BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: Reflexões e possibilidades de ensino. Em: LEAL, T. F.; \_\_\_\_\_. **Produção de textos na escola: Reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRANDÃO, H.H.N. Escrita, leitura, dialogicidade. Em: BRAIT, B. (Ed.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997, p 281-290.
- BROWN, A. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1987.

CARVALHO, M. J. L. **Gênero relato de experiência: um olhar sobre as estratégias cognitivas e discursivas em aquisição de linguagem.** Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CHENOWETH, A.; HAYES, J. R. Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. **Written Communication**, v.18, n.1, p.80-89, 2001.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. The inner voice in writing. **Written Communication**, v.20, n.1, p.99-118, 2003.

CORREA J., SPINILLO, A.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade.** Rio de Janeiro: NAU editora, 2001.

DE CHIARO, S. **Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento.** Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n.115, p.139-154, 2002.

VAN EEMEREN, F., GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F. **Fundamentals of argumentation theory.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

FITZGERALD, J. Research on revision in writing. **Review of Educational Research**, v.57, n.4, p.481-506, 1987.

GARCÍA, M. **Análise discursivo de ensayos estudiantiles.** Tesis (Doctorado). Departamento de Filología Española, Universitat Autònoma de Barcelona, 2004.

GALBRAITH, D.; TORRANCE, M. Conceptual processes in writing: From problem solving to text production. Em: TORRANCE, M.; GALBRAITH, D. (Vol. Eds.). **Knowing what to write.** Amsterdam: Amsterdam University Press, 1998.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Revision in the context of different drafting strategies. In: Allal, L., Chanquoy, L.; Largy, P. (Eds.), **Revision. Cognitive and Instructional Processes.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever: In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar.** Campinas: Papirus, 1993.

HAYES, J. R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M.; RANSELL, S. (Eds.), **The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1-27, 1996.

\_\_\_\_\_. What triggers revision. In: ALLAL, L.; CHANQUOY, L.; LARGY, P. (Eds.), **Revision. Cognitive and Instructional Processes.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

HAYES, J. R. New directions in writing theory. In: MacARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Eds). **Handbook of writing research**. New York: Guilford, 2008.

\_\_\_\_\_.; FLOWER, L.S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. E.; STEINBERG, E. R. (Eds.), **Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 3–30, 1980.

HEURLEY, L. La révision de texte: L'a approche de la psychologie cognitive. **Langages**, n.164, p.10-25, 2006.

KUHN, D. **The skills of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, 43, 332-360, 2000.

\_\_\_\_\_. Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. In: CORREA, J., SPINILLO, A.; LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-Posições**, v.18, n.3, p.75-92, 2007a.

\_\_\_\_\_. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, v.20, p.351-359, 2007b.

\_\_\_\_\_. La dimensión epistémica de la argumentación. Em: KRONMÜLLER, E.; CORNEJO, C. **Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica**. Chile: JCSáez. p. 87-119, 2008.

LINELL, P. **Essentials of dialogism**. (Manuscrito não publicado). Disponível em: <[www.dialogicidad.cl/papers/linellC.doc](http://www.dialogicidad.cl/papers/linellC.doc)> Acessado em dezembro de 2010.

MARCHEZAN, R. Diálogo. Em: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin. Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARTÍ, E. Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. **Infancia y aprendizaje**, v.77, p. 9-32, 1995.

MEIRA, L. R. L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia: questões teórico-metodológicas**, v.3, p.59-71, 1994.

MYHILL, D. Children's patterns composition and their reflections on their composing processes. **British Educational Research Journal**, v.35, n.1, p.47-64, 2009.

NYSTRAND, M. The social and historical context for writing research. In: MacARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Eds). **Handbook of writing research**. New York: Guilford, 2008.

OCHOA, S.; ARAGÓN, L. Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. **Universitas Psychologica**, v.6, n.3, p.493-506, 2007.

PEREIRA, M. H. M. Tinha um gênero no meio do caminho. a relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares. **Sínteses**, v.11, p.409-422, 2006.

PIOLAT, A.; ROUSSEY, J-Y. Narrative and descriptive text revision strategies and procedures. **European Journal of Psychology Education**, v.6, n.2, p.155–163, 1991.

PONTECORVO, C. **Writing development: An interdisciplinary view**. Philadelphia: John Benjamins, 1997.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

RODRIGUES, R.H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin**. Em: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs). São Paulo: Parábola, p.184-207, 2005.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e generous textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs). São Paulo: Parábola. p.184-207, 2005.

\_\_\_\_\_.; BARBOSA; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2008.

ROUSSEY, J.-Y.; PIOLAT, A. La révision du texte: une activité de contrôle et de réflexion. **Psychologie française**, v.50, p.351–372, 2005.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; GUERCIN, F. Revising strategies for different types. **Language Education**. v.4, n.1, 51–65, 1990.

SANTA-CLARA, A.M.O. **A constituição dialógico-argumentativa do conhecimento no processo de produção do texto escrito**. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

\_\_\_\_\_.; Leitão, S. Escrita como fórum dialógico-argumentativo de constituição do conhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (Submetido), 2009.

SEVERINSON EKLUNDH, K.; KOLLBERG, P. Emerging discourse structure: computer-assisted episode analysis as a window to global revision in university students' writing. **Journal of Pragmatics**, v.35, p.869–891, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das letras, 2010.

SHOTTER, J.; BILLIG, M. A Bakhtinian psychology: From out of the heads of individuals and into the dialogues between them. In: MAYERFELD BELL, M.; GARDINER, M. (Eds.)

**Bakhtin and the Human Sciences: No Last Words.** London and Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p.13-29, 1998.

SILVA, J. R. **Relato de Experiência Didática:** elementos para a descrição e ensino do gênero. Dissertação (Mestrado). - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002

SOARES, S. S. O ensaio como adorno. **E-compós**, Brasília, v.14, n.1, 2011.

SOMMERS, N. Revision strategies of student writers and experienced adult writers **College Composition and Communication**, v.31, n.4, p.378-388, 1980.

DE VRIES, E., LUND, K.; BAKER, M.J. Computer-mediated epistemic dialogue: Explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions. **The Journal of the Learning Sciences**, v.11, n.1, p.63-10, 2002.

VAN WAES J.; SCHELLENS, P. J. Writing profiles: the effect of the writing mode on pausing and revision patterns of experienced writers. **Journal of Pragmatics**, v.35, p.829-853, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1934/2000.

WEGNER, D. M. Who is the controller of controlled processes? In: HASSIN, R.; ULEMAN, J. S.; BARGH, J. A. (Eds.), **The new unconscious.** New York: Oxford University Press, 2005.

**ANEXOS**

## ANEXO A – PROTOCOLOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

**ESTUDANTE 1 – (Es. 2) – Paul**

**GÊNERO:** Relato da Aula

**TEMA:** Processos Básicos do Desenvolvimento: Hereditariedade e Meio

### TEXTO FINAL

#### RELATO DE AULA – “PROCESSOS BÁSICOS DO DESENVOLVIMENTO: HEREDITARIEDADE E MEIO”

A aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem inicial, foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade indivíduo. Como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os Processos Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade que nos dava uma noção mais apurada dos gens e até que ponto as informações genéticas passadas de geração a geração pode também influenciar no comportamento humano. Vários aspectos foram abordados pois alguns alunos achavam que o homem é fruto do meio outros relacionavam mais com a questão da genética.

Houve outro aspecto da aula que me chamou bastante a atenção a imagem em que um embrião era colocado na mão de um homem, houveram várias interpretações como a de que ali não era o lugar do feto, a vida esta nas mãos dos homens e foi levantada outra polemica da aula relacionada o que passava a imagem.

Quando se trata do comportamento humano há vários aspectos que podem influenciar desde a sua formação quando embrião, carga genética, agressões sofridas durante a sua formação e o meio em que o mesmo vive.

### TEXTO EM PROCESSO

- (A1) (P: Bem, Paul, vamos começar!)
- (A2) [VAMOS!]
- (A3) (P: Vão ficar aqui essas duas teclinhas) ((MOSTRO AS DUAS TECLAS DO SCREENCAM, À DIREITA DA TELA DO NOTEBOOK))
- (A3) (P: Então, uma coisa que eu quero lhe pedir é que não.. não acione nada desse programa, ta? Vou abrir aqui o... o:: ((ABRO O ARQUIVO WORD)) isso aqui; e outra coisa, também em relação ao Word... Porque aqui tá funcionando este programa ((APONTO NOVAMENTE AS TECLAS DO SCREENCAM, COM O CURSOR)) e o seu Word normal ((PASSO O CURSOR SOBRE O ARQUIVO WORD)). Aqui você faça tudo, menos fechar o Word no final.)
- (A4) [tudo bem!]
- (A5) (P: quando você terminar você tira aqui, não.. não desconecta isso aqui, só tira isso ((TOCO O HEADSET, INDICANDO-O))) =
- (A6) = [tudo bem!] =
- (A7) (P: e me avisa, que eu vou ta aí fora =)
- (A8) [tudo bem!] =
- (A9) (P: aí eu venho porque tem a segunda parte =)
- (A10) [vai / ] =
- (A11) (P: = pra gente começar)
- (A12) [eh:: eu vou escrever o texto... normal... início, meio e fim?]
- (A13) (P: do jeito que você achar =)
- (A14) = [tudo bem!] =
- (A15) (P: = melhor, ta certo? (+) certo? um relato da aula) =
- (A16) = [tudo bem!]
- (A17) (P: eu vou olhar (...))
- (A18) [não tem nenhum roteiro... nada não.. assim.. pra gente seguir?]
- (A19) (P: depende de você! Só de você!)

- (A20) (((.4) MOVE O CURSOR E SELECIONA NA BARRA DE FERRAMENTAS DO WORD O COMANDO “ALINHAR À ESQUERDA”))
- (A21) **a**
- (A22) (((.3) VOLTA O CURSOR PARA ANTES DA LETRA QUE ACABOU DE ESCREVER))
- (A23) [tem delet...]
- (A24) (P: Oi?)
- (A25) [delete?]
- (A26) (P: ((A PESQUISADORA SE APROXIMA MAIS DO ESTUDANTE E PROCURA A TECLA “DELETE” COM O OLHAR)) é... aqui: “del”! ((APONTA COM O DEDO INDICADOR O LUGAR, NO TECLADO, ONDE SE ENCONTRA A TECLA “DELETE”)). )
- (A27) [ah, tá!]
- (A28) ((APAGA O “a”))
- (A29) ((ACIONA A TECLA “ENTER”, PARA PULAR UMA LINHA))
- (A30) **Aau**
- (A31) ((VOLTA COM O CURSOR))
- (A32) (P: falando, ta! Não se esqueça de falar, não..)
- (A33) [ah, tudo bem!]
- (A34) ((APAGA “AU” DEIXANDO APENAS O “A”)) **A**
- (A35) [vou relacionar o:: o texto com o: vídeo que foi abordado:: numa aula anterior, tá? eh:::]
- (A36) [a aula foi continuidade]
- (A37) **foi contini**
- (A38) { \* *continui* \* / }
- (A39) ((APAGA O “I” DE “CONTINI”))
- (A40) ((E ESCREVE O RESTANTE DA PALAVRA: “CONTINUIDADE”)) **uidade**
- (A41) [A gente fica um pouquinho nervoso...]
- (A42) (P: É! /)
- (A44) **do vídeo**
- (A45) (P: É normal! Depois quando eu sair daqui, eu acho que /
- (A46) [não, sem bronca! tô...]
- (A47) (P: (/ melhora...))
- (A48) [que abordou]
- (A49) **que abordou**
- (A50) (P: Tá lembrando de falar?)
- (A51) [os processos / ]
- (A52) **os processos /**
- (A53) [tô!]
- (A54) [de matu-ração]
- (A55) **de matu (++) ração**
- (A56) [do ser humano]
- (A57) **do ser humano**
- (A58) [dês - desde]
- (A59) **desde**
- (A60) /(++ ((SUSPIRA LONGAMENTE)) *ser humano* }
- (A61) ((DELETA “DESDE”))
- (A62) ((VOLTA PARA O INÍCIO DO TEXTO (LINHA 4), PARANDO DEPOIS DE “A”))
- (A63) [((PIGARREIA) esqueci de colocar “aula” aqui na frente]
- (A64) ((ESCREVE “AULA” ENTRE “A” E “CONTINUIDADE”, (LINHA 4))) **aula**
- (A65) {*foi com / foi continuidade* }
- (A66) ((ESCREVE “A” ANTES DE CONTINUIDADE)) **a**
- (A67) {*a continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano* }
- (A68) [tá bom? tá dando pra escutar? (+) ou é melhor / ]
- (A69) (P: É! Só um pouquinho mais alto...)
- (A70) [mais alto, é?]
- (A71) (P: por conta do barulho, aqui ((REFERE-SE AO BARULHO DO AR CONDICIONADO)), certo?)
- (A72) {*maturação do ser humano* }

- (A73) [dês-de (+) quando feto: até
- (A74) **desde quando feto até**
- (A75) { (++)\* *desde quando feto* \* *desde quando* / }
- (A76) [embrião até tornar-se feto]
- (A77) ((VOLTA COM O CURSOR, APAGANDO AS PALAVRAS: “FETO” E “ATÉ”))
- (A78) [eu alte.. eu alterei aqui]
- (A79) [ta bom a altura?] ((DIRIGINDO-SE À PESQUISADORA))
- (A80) (P: Tá! Acho que você já entendeu o espírito da coisa...)
- (A81) [tudo bem! pode:: se quiser ir, pode ir!]
- (A82) (P: eu vou! Eu vou pra você (+) ficar mais à vontade)
- (A83) [certo / agora, eu tenho que lembrar de falar TUDO o que eu tô escrevendo, não é isso?]
- (A84) (P: O que está escrevendo e principalmente o que está pensando /)
- (A85) [embrião...]
- (A86) **embrião**
- (A87) (P: / ... mais do que o que está escrevendo. Olhe, se quiser uma coca-colazinha tem aí / )
- (A88) [certo!]
- (A89) (P: = pra matar a sede...)
- (A90) [até]
- (A91) **até**
- (A92) (P: = quando terminar, eu to logo aqui fora, ta:?)
- (A93) [nas primeiras semanas até...]
- (A94) ((VOLTA NO TEXTO COM O CURSOR ATÉ DEPOIS DA PALAVRA “EMBRIÃO” E ESCREVE)) **nas primeiras semanas**
- (A95) [esqueci de colocar os parênteses]
- (A96) ((VOLTA COM O CURSOR E COLOCA OS PARÊNTESES EM “PRIMEIRAS SEMANAS”))
- (primeiras semanas)**
- (A97) (((++ VOLTA, EM SEGUIDA, AO PONTO EM QUE ESTAVA))
- (A98) [tornar-se f:eto / ponto]
- (A99) **tornar-se feto.**
- (A100) [ponto / tô um pouquinho... estressado porque ela tava aqui; (+) realmente... eh:::]
- (A101) ((VAI ATÉ O INÍCIO DO TEXTO E CRIA UM PARÁGRAFO (COM UM “TAB”)))
- (A102) ((SELECIONA TODO O TRECHO ESCRITO E JUSTIFICA-O, DESFAZENDO A SELEÇÃO, EM SEGUIDA))
- (A103) [eh:: é porque a gente fica nervoso!]
- (A104) *{a aula foi a continuida-de:: do vídeo que abordou os processos de maturação do ser huma-no: (+) desde quando embrião nas primeiras semanas}*
- (A105) ((VOLTA COM O CURSOR EM “(PRIMEIRAS SEMANAS)” E TRANSFERE “NAS” PARA DENTRO DOS PARÊNTESES)) **(nas primeiras semanas)**
- (A106) *{até tornar-se f:eto}*
- (A107) [a / ]
- (A108) **a**
- (A109) ((DELETA O “A” (MINÚSCULO))
- (A110) [A abordagem (+) gem inicial foi se os aspectos exter-nos e in-ternos in-flu-enci-ariam na formação]
- (A111) **A abordagem inicial foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação s**
- (A112) ((APAGA O “S” COLOCADO DEPOIS DA PALAVRA: “FORMAÇÃO”))
- (A113) *{na formação}*
- (A114) [da personalidade (+) da-de da /]
- (A115) **da personalidade da**
- (A116) [do indivíduo / pensei no ser humano, mas é melhor indivíduo]
- (A117) ((APAGA ‘DA’))
- (A118) [ \* indivíduo \* / \* pronto \* ]
- (A119) **indivíduo**
- (A120) *{a aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião nas primeiras semanas até tornar-se feto. A abordagem inicial,foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade}*

- (A121) [ponto. eh:::]
- (A122) ((GRAFA O “PONTO” DEPOIS DA PALAVRA INDIVÍDUO)) **indivíduo.**
- (A123) ((FAZ UNS BARULHINHOS COM A BOCA, NORMALMENTE FEITOS QUANDO SE ESTÁ TENTANDO LEMBRAR ALGO))
- (A124) [(3) deixa eu ver o que é que eu coloco aqui (+) deixa eu / organizar minhas idéias (hh) pra ter um iní:cio:: (+) eh:: O TEXTO / o texto que eu não li, né? mas (+) vai dar pra (+) pra:: escrever mais alguma coisa (hhhh) (+++) \* então \*]
- (A125) [como]
- (A126) **com**
- (A127) ((DELETA O “C” MINÚSCULO DE: “COM”)) **om**
- (A128) ((COLOCA A INICIAL MAIÚSCULA EM “COM”, COMPLEMENTANDO A GRAFIA DA PALAVRA “COMO”)) **Como complementação do vídeo**
- (A129) [como complementação (+) ção do vídeo]
- (A130) [((FAZ UM SOM NORMAMENTE ASSOCIADO A ABORRECIMENTO OU ENFADO)) foi:: lido um texto (+) que abordava]
- (A131) **foi lido um texto que abordadVA**
- (A132) ((VOLTA COM O CURSOR E APAGA O “A” MAIÚSCULO)) **abordadv**
- (A133) ((EM SEGUIDA APAGA AS LETRAS FINAIS “D” E “V”)) **aborda**
- (A134) {que aborda / }
- (A135) ((ESCREVE UM “A” MAIÚSCULO DEPOIS DE “ABORDA”)) **abordaA**
- (A136) ((APAGA O “A” MAIÚSCULO E ESCREVE: “VA” MAIÚSCULO)) **abordaVA**
- (A137) [aborda-va]
- (A138) [ah! Cadê?]
- (A139) **abordaVAA** ((VOLTA COM O CURSOR PARA DEPOIS DE “VA” E GRAFA MAIS UM “A” MAIÚSCULO))
- (A140) [ox::ente! (++) aborDAVA (++) / num sei mais nada não, é?]
- (A141) ((APAGA “VAA” MAIÚSCULO)) **aborda**
- (A142) ((ESCREVE AS LETRAS FINAIS DA PALAVRA: “VA”, MINÚSCULAS)) **abordava**
- (A143) [ah, ta::!]
- (A144) {que aborda-va}
- (A145) [os (++) pro / ]
- (A146) **os Pro**
- (A147) [não; maiúscula não (+) vô botar minúscula, mesmo...]
- (A148) ((DELETA O “P” MAIÚSCULO DE: “PRO”)) **ro**
- (A149) ((EM SUBSTITUIÇÃO GRAFA UM “P” MINÚSCULO, SUPRIMINDO, AO MESMO TEMPO, O “R”)) **po**
- (A150) ((DELETA “PO”))
- (A151) [os processos ba:sicos do (+) de-senvol-vimen-to versus here-ditari-edade]
- (A152) **processos básicos do desenvolvimento x hereditariedade**
- (A153) [perai, vô botar em maiúscula (+) pensei em botar minúscula, mas.. não!]
- (A154) ((SOBE DE VOLTA ATÉ A PALAVRA “PROCESSOS”, E SUPRIME O “P” MINUSCULO))
- (A155) ((COLOCA “P” MAIÚSCULO EM “PROCESSOS”) **Pcessos** ((EM ALGUM MOMENTO ACIDENTALMENTE A TECLA “INSERT” FORA ACIONADA, DE MODO QUE, QUANDO PAUL ESCREVE, ESPAÇOS E LETRAS DAS PALAVRAS PASSAM A SER SUPRIMIDOS,))
- (A156) {um texto}
- (A157) [num sei botar maiúscula mais, não...]
- (A158) [processos básicos do (+) desenvol-vimento versus here-ditari-edade]
- (A159) ((VAI REESCREVENDO A FRASE POR CIMA DO TRECHO JÁ ESCRITO E À MEDIDA QUE O FAZ AS LETRAS VÃO SENDO “ENGOLIDAS”)) **Processos Básicos do Desenvolvimento x Hereditariedade**
- (A160) ((RETORNA AO INÍCIO DO TEXTO PARA UMA RELEITURA DO MESMO))
- (A161) {a aula foi continuidade do vídeo que (+) abordou}
- (A162) [vô retirar esse “a” aqui que ele ta... / ]

- (A163) ((DURANTE A RELEITURA, PÁRA [LINHA-4] E DELETA O “A” QUE VEM ANTES DE “CONTINUIDADE”))
- (A164) { \* a aula foi continuidade do vídeo que (+) abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião (+) até tornar-se feto (+) a abordagem inicial (+) foi (+) se \* }
- (A165) [vírgula]
- (A166) ((COLOCA VÍRGULA DEPOIS DA PALAVRA: “INICIAL” E ANTES DE: “FOI”, [LINHA-6]))
- inicial, foi**
- (A167) {foi se os aspectos}
- (A168) ((INSERE UM ESPAÇO APÓS A VÍRGULA, “ENGOLINDO” A LETRA “F” DE “FOI”)) **oi**
- (A169) {foi se os aspectos externos e internos influenciariam (+) na / personalidade do indivíduo. Como complementação do vídeo / }
- (A170) [ai meu Deus! (++) errei!]
- (A171) ((DESFAZ ATRAVÉS DA TECLA “UNDO” A INSERÇÃO DO ESPAÇO APÓS A VÍRGULA O QUE PROVOCA A JUNÇÃO DAS PALAVRAS)) **inicial,foi**
- (A172) {como complementação do vídeo}
- (A173) [errei de novo!] ((REFERINDO-SE AINDA AO ESPAÇO QUE FOI ENGOLIDO DEIXANDO A VÍRGULA DEPOIS DE “INICIAL” COLADA COM A PALAVRA “FOI”))
- (A174) { \* como complementação do vídeo\* (+)foi lido um texto que abordava os processos básicos do desenvolvimento versus hereditariedade (++) \* << versus hereditariedade >> \* }
- (A175) [que ampli / eh:: ampliava nossa (+) visão a res-peito \* dos gens \*]
- (A176) **que ampliava nossa visão a respeito dos gens**
- (A177) [ \* hum:: \* ]
- (A178) ((VOLTA ATÉ A PALAVRA “HEREDITARIEDADE” (LINHA 8), PARA FAZER UMA CORREÇÃO E SE DEPARA NOVAMENTE COM A SUPRESSÃO DE LETRAS QUE OCORRE CADA VEZ QUE ELE TENTA ESCREVER POR CIMA OU ENTRE AS PALAVRAS, DEVIDO AO ACIONAMENTO DA TECLA “INSERT” QUE ELE REALIZOU INADVERTIDAMENTE, PARÁGRAFOS ATRÁS))
- (A179) [ \* hereditariedade \* nos da-va]
- (A180) ((REESCREVE “HEREDITARIEDADE” SOBRE O TRECHO JÁ ESCRITO, APAGANDO-O DEVIDO AO ACIONAMENTO DO “INSERT”)) **Hereditariedade que nos dava uma nossão**
- (A181) [vô mudar isso aqui]
- (A182) ((NA REESCRITA DO TRECHO, DELETA A EXPRESSÃO: “AMPLIAVA A NOSSA VISÃO A RESPEITO”))
- (A183) [mais apurada (+) dos genes (+) e a-té: que pon-to]
- (A184) **mais apurada dos gens e até que ponto**
- (A185) [(++) eh:: deixôvê: alguma coisa relacionada com a genética (+) né? os / as unidades hereditárias não, eh::: o processo:: de: / perai! deixo vê aqui: “dos gen:s”; as informações genéticas / ]
- (A186) [as]
- (A187) **as**
- (A188) [isso mesmo!]
- (A189) [informa-ções: gene-ticas pás;as-das de gera-ção a gerção]
- (A190) **informações genéticas passadas de geração a gerações**
- (A191) [ui! que coisa horrrosa!]
- (A192) ((VOLTA SOBRE: “GERACAOS” E SUPRIME O “C”)) **geraaos**
- (A193) ((INSERE “Ç” EM “GERACAOS” EM SUBSTITUIÇÃO AO “C”)) **geraços**
- (A194) ((REESCREVE A PALAVRA, SUPRIMINDO O “S” FINAL DE “GERACAOS”)) **geração**
- (A195) [geração]
- (A196) ((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO: “AO” DE GERAÇÃO)) **geraç**
- (A197) ((CONCLUI A PALAVRA, DESSA VEZ COLOCANDO O ACENTO “TIL” NO ÚLTIMO “A”))
- geração**
- (A198) {geração}
- (A199) [pode também in-f:lu-enciar no]
- (A200) **pode também influenciar non**

- (A201) ((VOLTA E RETIRA O “N” DE “NON”)) **no comportamento humano.**
- (A202) [com-portamento humano]
- (A203) [deixo vê!]
- (A204) {A aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião (nas primeiras semanas) até tornar-se feto. A abordagem inicial, foi / foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade indivíduo. (+) Como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os Processos Básicos do Desenvolvimento versus Hereditariedade que nos dava uma / uma noção mais apurada dos gens e até que ponto as informações genéticas passadas de geração a geração pode também influenciar no comportamento humano.}
- (A205) [eh:: (+++)] **Vários**
- (A206) **Vários aspes**
- (A207) [ \* eita! \* ]
- (A208) ((APAGA O “S” DE “ASPES”)) **aspe**
- (A209) [as-pectos]
- (A210) ((TERMINA DE ESCREVER “ASPECTOS”)) **aspectos**
- (A211) **fp**
- (A212) [ \* ui!\* ]
- (A213) ((APAGA O “FP”))
- (A214) [foram abordados pois alguns alunos achavam]
- (A215) **foram abordados pois alguns alunos achavam qua**
- (A216) ((VOLTA DELETANDO O “A” DE “QUA”)) **qu**
- (A217) ((ESCREVE “E” EM “QU”)) **que o ho,**
- (A218) ((TRAZ O CURSOR PARA ANTES DA VÍRGULA, E DELETA-A))
- (A219) ((CONTINUA A ESCREVER A PALAVRA)) **homem é fruto do meio outros relacionavam**
- (A220) [o homem (+) o homem f:ruto do meio (+) outros (+) relacionavam]
- (A221) {outros relacionavam / eh:: relacionavam }
- (A222) [mais / eu num paro de pensar na professora ((SORRISOS)) o que é que ela vai achar do meu TEXTO (++) na realidade eu não li... por isso que eu to com dificuldade de / perai!]
- (A223) {Vários aspectos foram abordados pois alguns alunos achavam que o homem é fruto do meio outros relacionavam /}
- (A224) [mais \* mais \* com a]
- (A225) **mais com a questão da genética**
- (A226) [questão da gené-tica]
- (A227) ((VOLTA PARA INSERIR UM “E” EM “QUSTÃO”. ENFRENTA NOVAMENTE O PROBLEMA DA SUPRESSÃO DE LETRAS OCASIONADO PELO AÇIONAMENTO DA TECLA “INSERT”, TENDO QUE REESCREVER TODO O ÚLTIMO TRECHO E NÃO PENAS CORRIGIR “QUSTÃO”)) **questão da genética**
- (A228) { (3.0) relacionavam mais / \* Vários aspectos foram abordados pois alguns alunos achavam que o homem é fruto do meio outros relacionavam mais com a questão da genética \* }
- (A229) [eh::]
- (A230) { A aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião nas primei /. A abordagem inicial, foi s:: a abordagem inicial, foi se os aspectos (++) (...) Como complementação do vídeo foi lido um texto que abordava os Processos Básicos do Desenvolvimento versus Hereditariedade / apurada dos gens eque / (+) até que ponto as inform / influenciar no comportamento humano. Vários aspectos foram abordados pois alguns alunos achavam que o homem é fruto do meio / com a questão da genética }
- (A231) [eh:: (++) ((PIGARREIA)) to pensando naquele: (++) naquele slide que a professora colocou de um feto na mão (++) do homem (+) que ela pe / também perguntou... agora, não sei o que é / assim / qual foi o objetivo dela relacionado com a hereditariedade ou / mas ela / eu vô ver como é que eu coloco aqui eh: / ]
- (A232) **ho**
- (A233) [ai meu Deus! Horrível!]
- (A234) ((APAGA “HO” QUE ESTÁ INICIANDO COM LETRA MINÚSCULA))

- (A235) *{(hhhhh) que o homem era fruto do meio (...) questão da genética ((FAZ UM BARULHO COM A BOCA))}*
- (A236) ((REINICIA A ESCRITA DA PALAVRA, AGORA INICIANDO COM “H” MAIÚSCULO))
- Houve**
- (A237) [eh:: houve (+) houve]
- (A238) [ < to pensando naquela imagem > ]
- (A239) [outro aspecto da aula que]
- (A240) **outro aspecto da aula que mo**
- (A241) ((DELETA “O” DE “MO”))
- (A242) ((EM SUBSTITUIÇÃO ESCRIVE UM “E”)) **me chamou bastante a atemçã**
- (A243) [me chamou bastante a at /; ui!]
- (A244) ((APAGA O “M” DE “ATEMÇÃ”)) **ateçã**
- (A245) ((VOLTA NOVAMENTE E APAGA “ÇA”)) **ate**
- (A246) ((CONTINUA A ESCRITA DA PALAVRA ATENÇÃO)) **atenção a**
- (A247) [atenção (+++) a imagem]
- (A248) **imamagem**
- (A249) [ta errado!]
- (A250) *{a imagem (+) em que /}*
- (A251) [ô como eu to errando!]
- (A252) ((VOLTA COM O CURSOR E RETIRA O SEGUNDO “A” DE “IMAMAGEM”)) **imamgem**
- (A253) [em que (+) um em-brião era colo- / ]
- (A254) **em que um embrião era colocado na mão de um homem,**
- (A255) *{outro aspecto da aula que me chamou bastante a atenção a imagem ((PIGARREIA DEMORADAMENTE)) em que um embrião era colocado na mão de um homem, que me chamou bastante atenção (++) imagem (...) de um homem}*
- (A256) [houve (+) houveram várias (+) va-ri-as in-ter-pre-ta-ções (+) eh:: como a de que]
- (A257) **houveram várias interpretações como a de que**
- (A258) [perai (+) < perai perai > / eu num to conseguindo (+) capturar; eu quero passar escrever alguma coisa relacionada que:: a – a vida pers / e – está na mão dos homens; alguma coisa relacionada a isso; só que eu to com dificuldade de escrever; ai meu deus! Que dia péssimo hoje!]
- (A259) *{Vários aspectos foram abordados pois alguns alunos achavam que o homem é fruto do meio outros relacionavam (+) mais com a questão da genética. Houve outro aspecto da aula que me chamou bastante a atenção a imagem de um embrião era colocado (++) era colocado na mão de um homem, houveram várias interpretações}*
- (A260) [ali não era (+) / do feto]
- (A261) **ali não era o lud**
- (A262) ((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO “D”)) **lu**
- (A263) ((CONTINUA A ESCRITA DA PALAVRA “LUGAR”)) **lugar do fete**
- (A264) ((VOLTA O CURSOR SUPRIMINDO O “E” DE “FETE”)) **fet**
- (A265) ((EM SUBSTITUIÇÃO ACRESCENTA UM “O” EM “FET”)) **feto, o**
- (A266) ((DELETA A LETRA “O”))
- (A267) *{do feto}*
- (A268) **a vida esta nas mãos dos homens**
- (A269) [eh:: est / a vida está (++) \* na mão dos homens \* (+) ela está nas mãos dos homens! ((ESTA ÚLTIMA FRASE É DITA COM ENTONAÇÃO POÉTICA))]
- (A270) *{a vida está nas mãos dos homens}*
- (A271) [e foi levan-tada a po-polemica / ]
- (A272) **e foi mlevantada a polemica da aula**
- (A273) [eit-a! (++) errei!]
- (A274) ((VOLTA COM O CURSOR E DELETA O “M” INICIAL DE “MLEVANTADA”)) **levantada**
- (A275) *{e foi levantada a polêmica da aula (++) < A aula foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião nas primeiras sem / << a abordagem inicial, foi se os aspectos externos e internos influenciariam na formação da personalidade do*

*indivíduo >> como (+) complementa-ção do vídeo foi lido um texto <<< que abordava os Processos Básicos do Desenvolvimento versus Hereditariedade que nos dava >>> uma noção mais apurada dos gens (+) até que ponto << as informações genéticas passadas de geração a geração pode influenciar no comportamento humano.>> vários aspectos foram abordados << pois alguns alunos achavam que o homem é fruto do meio outros relacionavam com a questão da genética.>> Houve outro aspecto da aula que me chamou bastante a atenção (+) a ima::gem }*

(A276) [i-MA-gem]

(A277) [(LEVA O CURSOR ATÉ A PALAVRA “IMANGEM” E SUPRIME O SEGUNDO “M”)]

### **imagem**

(A278) {*imagem em que um embrião era colocado na mão de um homem, houveram várias interpretações <<< como a de que ali não era o lugar do feto,>>> a vida está nas mãos dos homens}*

(A279) ((LEVA O CURSOR ATÉ O INÍCIO DO TEXTO)),

(A280) {*rela – relato da aula*} ((LÊ O CABEÇALHO))

(A281) ((VOLTA, EM SEGUIDA, AO PONTO EM QUE ESTAVA))

(A282) ((DELETA O “A” EM “FOI LEVANTADA A POLÊMICA”))

(A283) ((INSERE A PALAVRA “OUTRA” NO LUGAR DE “A”, NA FRASE: “E FOI LEVANTADA A POLEMICA DA AULA”. AO FAZE-LO, VAI SUPRIMINDO LETRAS DEVIDO AO ACIONAMENTO DA TECLA “INSERT”, TENDO, ASSIM, QUE REESCREVER TODA A FRASE POR SOBRE A ANTERIORMENTE ESCRITA)) **levantada outra polemica**

### **da aula.**

(A284) [e foi levantada (+) OUTRA (+) (...) lêmica da (+) au-la]

(A285) [eh:: eu to querendo (+) f::alar da aula em geral (+) e qual foi o meu ponto de vista / EU TO PENSANDO ISSO / qual o meu ponto de vista em relação à aula; o que é que / o que é que eu tirei de proveito daquela aula; se bem que eu estava MORRENDO de sono, não estava praticamente prestando atenção em nada; mas tudo bem; vamos lá! eh:: ((FAZ UM BARULHINHO COM A BOCA)) deixo vê como é que eu posso.../]

(A286) ((SOBE COM O CURSOR ATÉ O INÍCIO DO TEXTO))

(A287) ((SUPRIME O “C” DE “COMO”[ LINHA-7])) **omo**

(A288) [eu tenho que desfazer isso aqui ai meu Deus! (+++)]

(A289) ((DESCREVE AÇÃO ANTERIOR ACIONANDO “UNDO”, TRAZENDO DE VOLTA O “C” DA PALAVRA “COMO”)) **como**

(A290) [deixa eu botar o acento disso aqui:: onde é isso, heim? vixe::]

(A291) [(MOVE O CURSOR, PROCURANDO O ACENTO CIRCUNFLEXO NO TECLADO))

(A292) ((LEVA O CURSOR ATÉ “POLEMICA” (LINHA 14), SUPRIMINDO O “E” E O “M” – QUANDO DELETA A LETRA “E” PARA REESCREVÊ-LA COM O ACENTO

### **CIRCUNFLEXO)) polêica o**

(A293) [não! (+) sem acordo! (+) vô pontuar e vô começar outro aspecto]

(A294) ((DELETA O “O” MINÚSCULO))

(A295) ((COLOCA “PONTO” DEPOIS DE: “POLÊICA”)) **polêica.**

(A296) [(+++) quero fala::r / vô dar um “enter” aqui]

(A297) ((PASSA O CURSOR PARA A PRÓXIMA LINHA))

(A298) [quero falar (++) eh:: alguma coisa que eu / eu to pensando em falar alguma coisa que eu tirei / proveito que eu tirei da aula; vo botar aqui eh::]

(A299) ((ESCREVE A LETRA “Q” MINÚSCULA)) **q**

(A300) ((LOGO EM SEGUIDA DELETA))

### **Quna**

(A302) ((APAGA “NA” DE “QUNA”)) **Qu**

(A303) ((TERMINA DE ESCREVER A PALAVRA “QUANDO”)) **Quando se trata do**

### **comportamento humano há vários aspectos qbue**

(A304) [quando(+) quando (++) quando se trata do comportamento compor / (+) mento humano há vários as-pe-qui-tos que]

(A305) ((SUPRIME O “B” DE “QBUE”)) **que podem influenciar desde**

(A306) [que podem / flu-en-ciar]

(A307) {<< Quando se trata do comportamento humano há vários aspectos... >> }

(A308) [a sua formação \* quando \* em-brião carga genética eh:: agressões

- (A309) **asua formação quando embriam, carga genética aressoes**
- (A310) {carga genética }
- (A311) ((VOLTA COM O CURSOR E COLOCA VÍRGULA LOGO DEPOIS DE CARGA GENÉTICA; OS ESPAÇOS E AS LETRAS, MAIS UMA VEZ VÃO SENDO “ENGOLIDOS”, OBRIGANDO-O A REESCREVER PARTE DO TEXTO)) **carga genética, agressões sofridas**
- durante a sua formação e o meio em que o mesmo vive.**
- (A312) [agressõ::es durante (+) forma-ção e o meio em que o mesmo (+) vive]
- (A313) {Quando se trata do comportamento humano há vários aspectos que podem influenciar desde a sua formação}
- (A314) [eita! Que erro horroroso!]
- (A315) ((VAI COM O CURSOR ATÉ “EMBRIAM” E SUPRIME O “M” FINAL O QUE FAZ COM QUE A VÍRGULA O ESPAÇO SEJAM ENGOLIDOS))
- (A316) ((AO TENTAR SUBSTITUIR O “M” DELETADO POR “ÃO”, PAUL É OBRIGADO A REESCREVER POR SOBRE O TRECHO JÁ ESCRITO)) **embrião, carga genética,**
- agressões sofridas**
- (A317) [em-bri-ão / vírgula (+) carga genética carga genética / vírgula / a-gres-sões sofridas]
- (A318) ((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO: “EAS” DE: “SOFRIDEAS”)) **sofrid**
- (A319) ((TERMINA DE GRAFAR A PALAVRA)) **sofridas durante a sua formação e o**
- meio em que o mesmo vive.**
- (A320) [duran- te a sua for-ma-ção e o meio em / vírgula / em que o mesmo (+) vive]
- (A321) ((MOVE A BARRA DE ROLAGEM PARA O INÍCIO DO TEXTO))
- (A322) {Processos básicos do desenvolvimento hereditariedade e (+) meio} ((LÊ O TÍTULO DO TEXTO))
- (A323) ((MOVE O CURSOR DE VOLTA AO PONTO EM QUE ESTAVA NO FINAL DO MESMO [LINHA-18]))
- (A324) [existem graus de (+) eh:: agressões pois (+) eh::]
- (A325) **Existem graus de agressões pois**
- (A326) ((DELETA TODA ESSE ÚLTIMO TRECHO ESCRITO))
- (A327) ((MOVE O CURSOR RAPIDAMENTE PARA CIMA E PARA BAIXO DO TEXTO))
- (A328) [não! num tem nada a ver essa / esse grau de (+) a-gre / grau de agressão / que:: grau de agressão!]
- (A329) ((MOVE OUTR VEZ O CURSOR PARA O INÍCIO DO TEXTO (2.0)))
- (A330) ((VAI MOVENDO LENTAMENTE O CURSOR PARA A PARTE INFERIOR DO TEXTO))
- (A331) [to preocupado com a hora...]
- (A332) { << \* A ala foi continuidade do vídeo que abordou os processos de maturação do ser humano desde quando embrião \* >> (+) < \* foi lido um texto que abordava os processos \* > (+) vários / }
- (A333) [cadê (+) meu Deus...?]
- (A334) [((MOVE O CURSOR POR SOBRE O TRECHO INTERMEDIÁRIO DO TEXTO A PROCURA DE ALGUMA COISA))
- (A335) [cadê: cadê: cadê: cadê::]
- (A336) {vários aspectos <<< \* foram abordados pois alguns alunos achavam que o homem é fruto do meio outros relacionavam mais com a questão da genética. Houve outro aspecto da aula que me chamou bastante a atenção \* >>> / a ima::gem (+) / << \* houveram várias interpretações como a de que ali não era o lugar do fé:to, a vida está nas mãos dos homens e foi levantada \* >> / }
- (A337) [ei-ta:: (+) pole-Mica (+) da aula / ponto]
- (A338) ((DELETA: “POLEICA”))
- (A339) ((EM SUBSTITUIÇÃO ESCRIVE “POLEMICA”, E DEVIDO A SUPRESSÃO DE LETRAS E ESPAÇOS CAUSADA PELO ACIONAMENTO DA TECLA “INSERT”, REESCREVE TAMBÉM O RESTANTE DO PERÍODO)) **polemica da aula.**
- (A340) { \* < quando se trata do comportamento humano... > \* }
- (A341) ((DESCE O CURSOR ATÉ “ASUA” TENTANDO DESCOLAR O ARTIGO DO PRONOME. AO INSERIR UM ESPAÇO ENTRE ESTAS PALAVRAS MAIS UMA VEZ AS PROXIMAS LETRAS E ESPAÇOS VÃO SENDO ENGOLIDOS DE FORMA QUE ELE TEM QUE REESCREVER “SUA”, QUE JÁ FICA COLADA À PROXIMA PALAVRA: “FORMAÇÃO”)) **suaformação**
- (A342) [onde é que tira isso, meu Deus?]
- (A343) ((LEVA O CURSOR ATÉ OS COMANDOS DO WORD E, PROCURA PELA TECLA QUE DESATIVA O “INSERT”, NÃO CONSEGUINDO LOCALIZÁ-LA))
- (A344) [por QUE isso aqui tá aqui? ((REFERINDO-SE AO INSERT ACIONADO)) a::i!]

- (A345) ((SOBE E DESCE O CURSOR, RAPIDAMENTE PELO TEXTO))
- (A346) [(.hhhhh) deixovê o que é que eu quero fazer (+) aqui]
- (A347) ((SUPRIME O PONTO QUE HAVIA COLOCADO NO FINAL DO PENÚLTIMO PARÁGRAFO:  
“E FOI LEVANTADA A POLEMICA DA AULA” PARA INSERIR PALAVRAS))
- (A348) [relacionada (++) o que passava a ima (++) gem]
- (A349) [**relacionada o que passava a imagem.**]
- (A350) ((SOBE E DESCE O CURSOR, RAPIDAMENTE PELO TEXTO))
- (A351) [pronto terminei! (+++) deixô chamar (+) ela]
- (A352) ((LEVANTA-SE DA ESCRIVANINHA E SAI À MINHA PROCURA))
-

**ESTUDANTE 1 – (Es. 4) – Ranya****GÊNERO:** Ensaio**TEMA:** A responsabilidade do menor diante de atos de infração penal**TEXTO FINAL****A RESPONSABILIDADE DO MENOR DIANTE DE ATOS DE INFRAÇÃO PENAL**

Na nossa sociedade o menor encontra-se dividido em grupos, os grupos podem varias de acordo com as classes sociais, resumindo o meio em que vivem. Além do meio, acredito eu que a formação baseada em fatores genéticos, hereditário o predisponham a tais comportamentos. No caso do texto, comportamentos que o levem a uma infração penal.

Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens “ricos” que por motivo de diversão queimaram um índio que estava na cidade à noite dormindo como de costume dos mendigos: deitados nas ruas das grandes cidades. Podemos pensar, se estes jovens possuem um boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimentos? Daí podemos pensar que talvez o emocional, o lado psíquico familiar destes jovens esteja abalado. É completamente incompreensível um ato destes, mas... acredito que exista uma razão esta que deve ser esclarecida. Se pensarmos por este lado, que para tudo existe uma explicação, um motivo, uma razão não haveria necessidade de punição, tipo febre ou coisa parecida. Bem, esta razão deve ser diagnostica e o tratamento deve ser feito de acordo com a tal, para que este indivíduo, no nosso caso, o menor, possa reintegrar-se a sociedade.

Este tema é bem complexo, pois até agora do falei de jovens de classe média alta. O menor que encontra-se em situações de vida, como a vida em favelas, cortiços, nas ruas possuem outra realidade, as vezes acredito que ajam infringindo as leis por pura necessidade de sobrevivência, o que não os tira a responsabilidade de ter realizado tal ato. Não só dando responsabilidade ao meio, eu também acredito como citei acima que o fator hereditariedade influencia na personalidade das pessoas, levando cada um a agir a sua maneira já predisposta, isto não quer dizer que este indivíduo não possa ser reeducado, pois uma doença pode ser tratada. Ou será que algumas não? O termo responsabilidade é necessário para que se possa ter um certo controle sobre os atos e até que ponto podemos puni-los ou não. O menor é responsável sim pelos seus atos, porém ele não é responsável pelo o que o levou a realizar tais atos, fica a pergunta, quem seria o real responsável? A sociedade? A sua herança genética? A sua formação psico-emocional? Eis aí um tema muito polêmico e que integra muitos fatores.

**TEXTO EM PROCESSO**

- (A1) (P: Bem, Ranya, vamos começar!)
- (A2) [VAMOS!]
- (A3) (P: aqui ((A PESQUISADORA PONTA AS TECLAS DO SCREENCAM, COM O CURSOR)) vai ficar aqui que é daquele programa que eu te falei / )
- (A4) [certo!]
- (A5) (P: mas você, por favor não acione esses botões / (+) certo? (++) e:: também que você procure não... / quando terminar não feche o (+) word)
- (A6) [ta jóia!]
- (A7) (P: você pode salvar suas coisas (+) pode mudar / )
- (A8) [não, vô deixar normal! você faz o que você:::]
- (A9) (P: e depois me chama que eu vô tá lá fora)
- (A10) [ta jóia!]
- (A11) (P: eu só vô ficar aqui um pedacinho de tempo enquanto agente começa pra ver se você: (+) tá fazendo as coisas, assim, a-a questão da fala ... do jeito que a gente combinou mesmo, certo?)
- (A12) [ta certo!]
- (A13) (( (+++) COLOCA O CURSOR NA POSIÇÃO DE INICIAR E PERMANECE OLHANDO PARA A TELA))
- (A14) (P: pode ir falando...)
- (A15) [já dá pra escrever daqui?]

- (A16) (P: já:: pode escrever!)
- (A17) *{a responsabilidade do menor diante de atos da infração penal}* ((LÊ O TÍTULO))
- (A18) [na nossa sociedade]
- (A19) **Na nossa sociedadesde**
- (A20) [dade]
- (A21) ((VOLTA COM O CURSOR APAGANDO “DASDE” EM: “SOCIEDASDE)) **socie**
- (A22) ((TERMINA DE ESCREVER “SOCIEDADE”)) **sociedade**
- (A23) [o menor (+) está]
- (A24) **o menor esta den**
- (A25) [falo mais alto um pouco?]
- (A26) (P: é! se puder falar mais alto...)
- (A27) [está]
- (A28) (P: e lembrar de falar o que está pensando e não só o que está escrevendo)
- (A29) [está, não.]
- (A30) ((VOLTA APAGANDO: “ESTA DEN”))
- (A31) *{o menor}*
- (A32) [encontra-se]
- (A33) **encontra-se**
- (A34) [mas só que eu gosto de ir falando:: /]
- (A35) (P: pode também (+) falar o que está escrevendo)
- (A36) *{o menor encontra-se / eh::: }*
- (A37) [dividido em grupos, os grupos podem variar de acordo com as classes sociais.]
- (A38) **dividido em grupo, os grupos podem varias de acordo com as classes socais.**
- (A39) ((DELETA O “PONTO” COLOCADO APÓS “SOCIAIS”))
- (A40) ((SUBSTITUI POR “VÍRGULA”)) **sociais,**
- (A41) [resumindo, o meio em (+) que (+) vivem]
- (A42) **resumindo o meio em que vivem**
- (A43) *{na nossa sociedade o menor encontra-se dividido em grupos, os grupos podem variar de acordo com as classes sociais, resumindo o meio em que vivem.}*
- (A44) [além do meio acredi-to]
- (A45) **Além do meio, acreditar**
- (A46) ((VOLTA COM O CURSOR APAGANDO O ÚLTIMO “R” DE: “ACREDIR”))
- (A47) ((TERMINA DE ESCREVER A PALAVRA: “ACREDITO”)) **acredito**
- (A48) *{acredito} =*
- (A49) = [eu que a forma-ç / ]
- (A50) **eu que a forma**
- (A51) [onde é que tá o “til” aqui?]
- (A52) (P: tá aqui ((APONTA A TECLA DO ACENTO “TIL” NO TECLADO)))
- (A53) *{que a} =*
- (A54) = [çãõ]
- (A55) **çãõ hered**
- (A56) ((VOLTA COM O CURSOR APAGANDO: “HERED”))
- (A57) *{formação}*
- (A58) [baseada em fatores ge-néticos / vírgula / heredi-tários o predisponham (+) a tais compor-tamentos:]
- (A59) **baseada em fatores genéticos, hereditário o predisponham a tais comportamentos.**
- (A60) [No caso do texto comportamento]
- (A61) **No caso do tesxto, comportanment**
- (A62) ((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO: “NMENT”))
- (A63) [mento (++) mento que o levem a uma infra (+) infra:: /]
- (A64) ((ESCREVE O RESTANTE DA PALAVRA)) **comportamentos que o levem a uma infraç /**

- (A65) [cadê o “til”?]
- (A66) [infra(h)ção penal]
- (A67) **ção penal.**
- (A68) (P: Por enquanto você tá (+) falando ainda só o que você escreve. Eu queria que você /)
- (A69) [certo!]
- (A70) (P: escrevesse até um pouco mais devagar e assim (+) as coisas aqui que estão vindo /)
- (A71) [deixô limpar aqui que tá errado]
- (A72) ((VOLTA COM O CURSOR ATÉ: “TESXTO”, EXCLUINDO O “S”)) **texto**
- (A73) [((FAZ UM BARULHINHO COM A BOCA)) é porque assim o que tá vindo (+) / eu sou muito assim o que eu vô pensando eu vô escrevendo depois eu dou uma recapitulada no que eu na / escrevi: (+) aí eu apago algumas coisas... (+) certo?]
- (A74) (P: ok!)
- (A75) {no caso do texto}
- (A76) ((EXCLUI O ÚLTIMO “M” DE “COMPORTAMEMTOS” [LINHA-5])) **comportametos**
- (A77) {no caso do texto com /}
- (A78) ((SUBSTITUINDO-O POR “N”)) **comportamentos**
- (A79) [comp / (+) comportaMENTos:]
- (A80) {< que o levem a uma infração penal >}
- (A81) [certo! / no momento eu to pensando que mais eu vô falar]
- (A82) {a responsabilidade do menor diante de atos da infração penal}
- (A83) [bom... eh:: posso pensar antes de escrever?]
- (A84) (P: cla:ro! ((SORRISO)))
- (A85) [eu acho (+) eu vô escrever aqui / tô lendo que eu já escrevi aqui do me:io e dos fatores gene:ticos que eu acho importan:te (++) eh:: eu acho que não / só a base familiar não é tudo (+) até porque o menor ele é muito influenciado (+) pelos grupos que ele (++) tá incluso (+) os ami:gos (+) e por aí vai... e a infração penal não tá totalmente relacionada (+) à classe social também... no caso: crianças carentes que moram em favelas / pelo contrário / no caso que a gente teve recente agora de Brasília de meninos: (+) de classe alta (+) fizeram uma grande infração que foi aquele ato de crueldade com os índios então (+) é assim / se a gente for ver pelos termos: sociais financeiros econômicos eles não teriam motivo NENHUM (+) poderiam ta gastando:: com outras coisas (+) se divertindo de outras maneiras / mas aí:: entra o lado / acho / meio afetivo: que será que (+) FALta neles... de afetividade (+) meio de compreensão em casa da família ou então dos outros mesmo / então...]
- (A86) (P: certo! acho que você já: (+) já pegou, né, o espírito da coisa? /)
- (A87) [pronto! vô escrever um pouquinho sobre isso]
- (A88) (P: então (+) vou agora trazer uma agüinha aqui pra você /)
- (A89) [ta jóia!]
- (A90) (P: só vou interromper pra isso mas o resto do tempo vou ficar lá fora)
- (A91) [jóia!]
- (A92) {dividido em grupos::}
- (A93) ((VOLTA NA PRIMEIRA LINHA DO TEXTO E ACRESCENTA UM “S” NA PALAVRA “GRUPO”))
- grupos**
- (A94) {na nossa sociedade o menor encontra-se dividido em grupos, os grupos podem variar de acordo com as classes sociais, resumindo o meio em que vivem. Além do meio, acredito eu que a formação baseada em fatores genéticos hereditário, o predis-ponham a tais comportamentos. No caso do texto a comportamentos que o levam a uma infração penal}
- (A95) [recentemente tivemos ô caso de um grupo de jovens (+) ricos / ]
- (A96) Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens ricos /
- (A97) [onde é que ta aqui?] ((PROCURA AS “ASPAS” NO TECLADO))
- (A98) [ricos que por mo-tivo de (+) diversão]
- (A99) **“ricos” que por motivo de diversão** ((PÔE A PALAVRA “RICOS” ENTRE ASPAS))
- (A100) ((VOLTA COM O CURSOR APAGANDO “SÃO”))
- (A101) ((REESCREVE: “SÃO”, DESSA VEZ COLOCANDO O “A” MINÚSCULO, COMO NO RESTANTE DA PALAVRA)) **diversão**
- (A102) {por motivo de diversão (+)}
- (A103) [quemaram (++) um (+) índio que esta-va na cidade como]

- (A104) **queimaram um índio que estava na cidade cmo**
- (A105) ((VOLTA DELETANDO “CMO” E ESCREVE “COMO UM”)) **como um mendig /**
- (A106) [como um mendigo]
- (A107) [não!]
- (A108) ((VOLTA APAGANDO: “COMO UM MENDIGO”))
- (A109) {que estava na cidade / }
- (A110) [á noite a-a noite dormindo como de costume]
- (A111) **à noite dormindo como de costumme**
- (A112) ((VOLTA APAGANDO A SÍLABA FINAL DE COSTUMME: “ME”)) **costum**
- (A113) ((GRAFANDO, EM SEGUIDA, A LETRA: “E”, COMPLETANDO A PALAVRA)) **costume**
- (A114) [dos medigos (+) men-digos / dois pontos / deitados nas ruas]
- (A115) **dos mendigos: deitados nas ca**
- (A116) ((APAGA “CA”))
- (A117) [nas ruas das grandes cidades (+) podemos]
- (A118) **ruas das grandes cidades. Podemos pons**
- (A119) ((APAGA “PONS”))
- (A120) [podemos pensar]
- (A121) **pensar,**
- (A122) {podemos pensar}
- (A123) [se estes jovens (++) jovens possuem uma boa renda porque eles não estariam usu-fruindo (++) de outras formas de divertimentos? (+++) daí podemos pensar (+) que (+) nem sempre]
- (A124) **se estes jovens possuem uma boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimento? Daí podemos pensar que nem sempre**
- (A125) ((VOLTA APAGANDO “QUE NEM SEMPRE”))
- (A126) {daí podemos pensar / }
- (A127) [que talvez (+) o emo-cional (+) o lado psíquico / ]
- (A128) **que talvés o emocion, o lado psíquio**
- (A129) [psíquico familiar destes jovens (+) est (+)]
- (A130) ((VOLTA APAGA NDO “IO” EM “PSIQUIO”)) **psíqu**
- (A131) ((GRAFA O RESTANTE DA PALAVRA)) **psíquico familiar destes jovens estej /**
- (A132) [est / ]
- (A133) ((VOLTA APAGA NDO “ESTEJ”))
- (A134) ((EM SEGUIDA ESCREVE A PALAVRA “ESTEJA”)) **esteja abalado. É meio**
- (A135) [esteja abalado (+) / é / ]
- (A136) ((VOLTA COM O CURSOR E DELETA “MEIO”))
- (A137) [completamente incompre-en-s::ível um ato destes (++) mas acredito]
- (A138) **completamente incompreenssível ujm ato destes, mas... acre /**
- (A139) ((VOLTA COM O CURSOR ATÉ A PALAVRA “ABALADO” [LINHA-11] ACRESCENTANDO A ELA UM “D” INICIAL)) **dabalado**
- (A140) {é completamente inCOM-pre-ensível}
- (A141) ((ABRE E FECHA O CORRETOR ORTOGRÁFICO SOBRE “INCOMPREENSSÍVEL”))
- (A142) {um}
- (A143) ((SUPRIME A LETRA “J”, EM “UJM”, [LINHA-12])) **um**
- (A144) {<< completamente incompreensível >> um ato deste, mas acredito / }
- (A145) [dito que existe uma razão (+) esteja ela (+) es-cla-recida ou não (++)]
- (A146) **dito que existe uma razão esta ela esclarecida ou não**
- (A147) [deixô vê (+) hã::: saí um pouco d::: / da tema / da temática aqui (++) da redação: “a responsabilidade do menor diante de atos de infração penal” / aí / ]
- (A148) [se pensarmos por este lado]
- (A149) **Se pensarmos por este lado,**

- (A150) ((VOLTA COM O CURSOR ATÉ A LINHA ANTERIOR, AÓS A PALAVRA EXISTE E ESCREVE “QUE”))  
**que**
- (A151) ((LOGO EM SEGUIDA DELETA A PALAVRA: “QUE”))  
(A152) {por este lado}  
(A153) [que para tudo existe uma explicação]  
(A154) [que pa-ra tudo exis-te uma expli / uma explicação (+) um motivo]  
(A155) **que para tudo existe uma explicação, ujm motivo,**  
(A156) (P: se quiser uma agüinha, tá aqui...)  
(A157) [obrigada!]  
(A158) {que para tudo existe uma explicação um motiv}  
(A159) [uma razão]  
(A160) (P: quando terminar pode me chamar que eu tô aqui fora)  
(A161) [uma razão]
- (A162) **uma razão**  
(A163) [a-hã!]  
(A164) [eh:: não haveria ness:: (+) ness:ecidade]  
(A165) **não haveria nsecx**  
(A166) ((VOLTA DELETANDO “NESCX”))  
(A167) ((ESCREVE: “NESCESIDADE”)) **nescesidade de puni /**  
(A168) [de puni-ções]  
(A169) ((VOLTA ATÉ A PALAVRA: “NESCESIDADE” E INSRE UM APÓSTROFO)) **nesce’sidade**  
(A170) ((ACRESCENTA UM “S”)) **nesce’ssidade**  
(A171) [dois ess::es / vô botar]  
(A172) ((SUPRIME O APÓSTROFO DE: “NESCE’SsIDADE”)) **necessidade**  
(A173) ((SUPRIME O PRIMEIRO “S” DE: “NECESSIDADE”)) **necessidade**  
(A174) {necessidade / não haveria necessidade (+) necessidade}  
(A175) [de puni:ões cadê o “til”?]  
(A176) ((ACRESCENTA “ÇÕES” EM “PUNIÇÕES”)) **punições**  
(A177) ((VOLTA APAGANDO “ÇÕES” EM “PUNIÇÕES”)) **puni**  
(A178) [necessidades de punição (+)]  
(A179) ((EM SEGUIDA ESCREVE “ÇÃO”)) **punição**  
(A180) [tipo febem:: (++) ou internatos (+++) não sei!]  
(A181) [tipo febem ou coi-sa pare-cida]  
(A182) **tipo febem ou coisa parecida.**  
(A183) ((VOLTA COM O CURSOR ATÉ A LINHA ANTERIOR EM “UJM” E SUPRIME O “J”)) **um**  
(A184) [mas só que eles devem (+) tomar consciência e se reconstituírem]  
(A185) {<< é completamente incompreensível >> um ato destes mas acredito que existe razão...}  
(A186) [bem, esta razão (+) deve ser / ]  
(A187) **Bem, esta razão deve ser /**  
(A188) [achada, não / deve ser / ]  
(A189) [diagnosticada (+) ticada e o trata-mento deve ser f:eito de acordo]  
(A190) **diagnostica e o tratamento deve ser feito de ascord /**  
(A191) ((VOLTA DELETANDO: “ASCORD”))  
(A192) **acors /**  
(A193) ((VOLTA DELETANDO: “ACORS”))  
(A194) **acordo**  
(A195) {de acordo / }  
(A196) [com a tal para que este indi-víduo]  
(A197) **com a tal, para que este indivíduo, no nosso vacso**  
(A198) ((VOLTA O CURSOR DELETANDO: “VACSO”))  
(A199) **bcaso**  
(A200) [no caso]

- (A201) **on menor**
- (A202) {no nosso caso / vírgula / }
- (A203) [o menor]
- (A204) ((VOLTA O CURSOR APAGANDO O “N” DE “ON MENOR”, DEIXANDO O “O”)) **o**
- (A205) ((E ESCRREVENDO: “MENOS”)) **menos,**
- (A206) {o menor (+) no nosso caso o menor}
- (A207) ((VOLTA ATÉ “ACORDO COM” E SUPRIME O ESPAÇO ENTRE AS DUAS PALAVRAS, COLANDO-AS)) **acordocom**
- (A208) ((VAI COM O CURSOR ATÉ “MENOS” DELETA O “S”)) **meno**
- (A209) ((E ESCRIVE “R”)) **menor**
- (A210) [nossa, como é difícil tocar nesse laptop!]
- (A211) {o menor / no nosso caso o menor}
- (A212) [possa se re-inte-grar à so-ci-edade]
- (A213) **posso reintegrar se a sociedade,**
- (A214) ((SUPRIME A “VÍRGULA” DEPOIS DE “SOCIEDADE”))
- (A215) ((TROCA-A POR UM “PONTO”)) **sociedade.**
- (A216) [e-dade / ponto]
- (A217) {(2.0) << na nossa sociedade o menor encontra-se dividido em grupos, os grupos podem variar de acordo com as classes sociais, resumindo o meio em que vivem. Além do meio, acredito eu que a formação baseada em fatores genéticos (++) hereditário, o predisponham a tais comportamentos. No caso do texto a comportamentos que o levam a uma infração penal. recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens “ricos” que por motivo de diversão queimaram um índio que estava na cidade à noite dormindo como de costume / dos mendigos: deitados nas ruas das grandes cidades. Podemos pensar, se estes jovens possuem um boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimentos? Daí podemos pensar que talvez o emocio-nal >> /}
- (A218) [falta um “l”]
- (A219) ((ACRESCENTA UM M “L” AO FINAL DE “EMOCIONA”, [LINHA-11])) **emocional**
- (A220) {emocional o lado psíquico familiar destes jovens esteja abalado.}
- (A221) [errado aqui]
- (A222) ((SUPRIME O “D” DE “DABALADO”, [LINHA-11])) **abalado**
- (A223) ((DELETA O “M” NO PREFIXO DE: “INCOMPREENSÍVEL”, [LINHA-12])) **incompreensível**
- (A224) ((EM SUBSTITUIÇÃO GRAFA UM “N”)) **incompreenssível**
- (A225) ((SUPRIME UM “S”, EM: “INCOMPREENSSÍVEL”)) **incompreensível**
- (A226) {É completamente IN-compreensível (++) prEEnsível / um ato destes, mas... acredito que existe}
- (A227) ((SUPRIME O ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS “EXISTE” E “UMA”, COLANDO-AS)) **esxisteuma**
- (A228) {exista / }
- (A229) [que “existe”, não!]
- (A230) ((DELETA O “EUMA” DE: “EXISTEUMA”)) **exist**
- (A231) ((SUBSTITUINDO-O POR UM “A”)) **exista uma**
- (A232) {que “exista” uma razão}
- (A233) [esta (+) que (+) deve (+) ser]
- (A234) **esta que deve serela**
- (A235) ((APAGA O TRECHO: “ELA” DE “SERELA”)) **ser**
- (A236) {que de-ve ser esclarecida}
- (A237) ((APAGA: “OU NÃO” [LINHA-13]))
- (A238) {esclarecida. Se pensarmos por esse lado para que tudo (++) se pensarmos por este lado, que para tudo / existe uma explicação, um motivo, uma razão não haveria necessidade de punição, tipo febem ou coisa parecida. (++)}
- (A239) ((PASSEIA LENTAMENTE COM O CURSOR PELO TEXTO JÁ ESCRITO))
- (A240) {Bem, esta razão deve ser diagnostica e o tratamento deve ser feito de acordo / }
- (A241) ((INSERE UM ESPAÇO ENTRE “ACORDOCOM”, DESCOLANDO AS PALAVRAS [LINHA-15])) **acordo com**
- (A242) {com a tal, para que este indivíduo, no nosso caso, o menor, possa se reintegrar a sociedade.}

(A243) [(+++) é complicado esse tema!]

(A244) **É**

(A245) ((VOLTA DELETANDO “É”))

(A246) [este tema (+) é bem (+) complicado]

(A247) **Este tema é bem co,m**

(A248) ((VOLTA DELETANDO “CO,M”))

(A249) **complicado pois ate agora so falei de**

(A250) [pois até agora so falei /]

(A251) ((VOLTA COM O CURSOR DELETANDO: “SO FALEI DE”))

(A252) **so falei**

(A253) ((VOLTA OUTRA VEZ COM O CURSOR E DELETA: “SÓ FALEI”))

(A254) **do falei**

(A255) { \* agora \* / só falei / só falei }

(A256) [de:: jovens de classe (+) média alta]

(A257) **de jovens de classe media alta,,**

(A258) ((DELETA AS “DUAS VÍRGULAS” DEPOIS DE “ALTA”))

(A259) ((E COLOCA UM “PONTO”)) **alta.**

(A260) [ponto ]

(A261) **As**

(A262) ((APAGA: “AS”))

(A263) [o menor / o menor que encon-tra-se]

(A264) **O nme**

(A265) ((VOLTA DELETANDO: “NME”))

(A266) **menor que encontra-e**

(A267) ((VOLTA DELETANDO O “E” FINAL DE: “ENCONTRA-E”))

(A268) ((ACRESCENTA “SE”)) **encontra-se em situações de vida,**

(A269) [em situaç:ões (+) de vida (++) (...) eh::]

(A270) { < o menor que encontra-se em situações de vida > }

(A271) [care:nte... não; não seria carente a palavra, o que seria?]

(A272) {o menor que encontra-se em situações de vida (++)}

(A273) [menos proveitosa... não!]

(A274) {o menor que encontra-se em situações de vida (++)}

(A275) [como (+) a vida em favelas (+) cortiços]

(A276) **como a vida em favelas, cortin,**

(A277) ((APAGA O “N” DE “CORTIN”)) **corti**

(A278) ((COMPLETA A PALAVRA, ESCRREVENDO: “ÇO”)) **cortiço**

(A279) (((++ APAGA O “ÇO” DE “CORTIÇO”)) **corti**

(A280) ((REESCREVENDO EM SEGUIDA: “ÇOS”)) **cortiços**

(A281) {como a vida em favelas cortiços}

(A282) [nas ru-as (+) possuem outra realidade (++) às vezes / eh::: acredito (+) eu]

(A283) **nas ruas possuem outra realidade, as vezes acredito**

(A284) {às vezes acredito eu}

(A285) [que]

(A286) **que que**

(A287) ((APAGA UM “QUE”)) **que**

(A288) [ajam infring-fringindo]

(A289) **ajam infringui /**

(A290) ((APAGA: “GUI” EM “INFRINGUI”)) **infrin**

(A291) ((TERMINA DE GRAFAR: “INFRINGINDO”)) **infringindo**

(A292) [in-frin-gindo]

- (A293) {infrin-gindo}
- (A294) [as leis]
- (A295) **as leias**
- (A296) ((APAGA “LEIAS”))
- (A297) **leis por pura necessidade de sobrevivência.**
- (A298) [por pura ne-cessi-dade de sobre-vivencia]
- (A299) ((APAGA O “PONTO” APÓS: “SOBREVIVÊNCIA”))
- (A300) ((COLOCA UMA “VÍRGULA”)) **sobrevivência,**
- (A301) {pura necessidade de sobrevivência}
- (A302) [o que (+) não os tira (+) /]
- (A303) **o que não os tira a**
- (A304) {< o que não os tira > / }
- (A305) [a res-pon-sa-bi-li-da-de (+) de ter / de ter reali-zado tal ato]
- (A306) **responsabilidade de ter realizado tal ato/**
- (A307) ((DELETA A “BARRA” GRAFADA LOGO DEPOIS DE “ATO”))
- (A308) ((COLOCA “PONTO”)) **ato.**
- (A309) [tá complicado por que vô entrar no / no lado social (+) psicológico (+) afetivo (+) político (++) se for falar aqui vô falar páginas e páginas e páginas e páginas e páginas]
- (A310) {o menor que encontra-se em situações de vida, como a vida em favelas, cortiços, nas ruas possuem outra realidade, às vezes acredito que ajam infringindo as leis por pura necessidade de sobrevivência, o que não os tira a responsabilidade de ter realizado tal ato.}
- (A311) [porém (+) no geral / porém no geral /]
- (A312) **Porém, no geram ,tamb**
- (A313) ((VOLTA ATÉ “GERAM”, DELETA “ERAM”))
- (A315) [porém no geral / no geral]
- (A316) ((COMPLETA A PALAVRA: “GERAL”)) **geral**
- (A317) ((DELETA: “,TAMB”))
- (A318) [menores]
- (A319) **menortes**
- (A321) ((VOLTA APAGANDO “MENORTES”))
- (A322) **menores de classe média alta e baixa de**
- (A323) [de classe média alta e baixa (+) que]
- (A324) {porém no geral menores de classe média alta e baixa}
- (A325) [(+++ ) como é que eu boto? / que eu quero dizer que (+) muitas vezes:: (+) o meio não tem nada a ver / que eu também acredito: num (+) fator genético hereditário que eles já tenham nascido co:m (+) aquela predisposição (++) pra::: (++) atos (++) de infração mesmo]
- (A326) ((EXCLUI A ÚLTIMA FRASE ESCRITA: “PORÉM NO GERAL, MENORES DE CLASSE MÉDIA ALTA E BAIXA DE”))
- (A327) {< responsabilidade de ter realizado tal ato}
- (A328) [não só dando res-pon-as-bi-li-dade (+) ao meio eu (+) também acredito como]
- (A329) **Não so dando responsabilidade vão meio eu também acredito como sitei**
- (A330) ((VOLTA APAGANDO “SITEI”))
- (A331) [como citei acima / ]
- (A332) **citei acimaque**
- (A333) ((VOLTA E INSERE UM ESPAÇO ENTRE “ACIMA” E “QUE”, DESCOLANDO-AS)) **acima que o fator ho**
- (A334) ((DELETA “HO”))
- (A335) **hereditariiedade influencia**
- (A336) [que o fator here-ditariiedade influencie]
- (A337) ((SUPRIME UM DOS DOIS “TT” DE: “HEREDITARIEDADE”)) **hereditariiedade**
- (A338) ((TROCA O “M” POR “N” EM “IMFLUENCIA”)) **influencia**
- (A339) ((SUBSTITUI O “A” NO FINAL POR “E”)) **influncie,**
- (A340) [embora eu não tenha muito conhecimento sobre isso mas é o que eu penso]

- (A341) {Não só dando responsabilidade (+) ao mei-o}
- (A342) ((SUPRIME O “V” DE “VÃO” [LINHA-20])) **ão**
- (A343) {< não dando responsabilidade ao meio >}
- (A344) [vírgula]
- (A345) **meio**, ((DÁ ESPAÇO DEPOIS DE “MEIO” [LINHA-20], E COLOCA UMA “VÍRGULA”))
- (A346) {eu também acredito como citei acima que o fator hereditariedade influencie (++) influencie / }
- (A347) [na per-sonalidade das pessoas (+) levando cada um (+) a agir à sua maneira]
- (A348) **na personalidade das pessoas, levando cada um a agir a sua mae**
- (A349) ((DELETA O “E” DE “MAE”)) **ma**
- (A350) ((COMPLETA, EM SEGUIDA, A PALAVRA “MANEIRA”)) **maneira**
- (A351) **inar**
- (A352) [inata]
- (A353) ((VOLTA APAGANDO “INAR”))
- (A354) ((E ESCREVENDO “INATA”)) **inata**
- (A355) {maneira inata}
- (A356) [inata, não!]
- (A357) ((APAGA “INATA”))
- (A358) ((VOLTA ATÉ “PESSOSAS” [LINHA-23] E SUPRIME O PENÚLTIMO “S”)) **pessoas**
- (A359) {< \* personalidade das pess.:oas \* > levando cada um a agir da sua maneira / }
- (A360) [já predisposta / ]
- (A361) [já (+) predis-posta; isto (+) não quer (+) dizer que este (+) indi-víduo não (+) possa ser (+) ree-ducado]
- (A362) **já predisposta, isto não quer dizer que este indivíduo não possa ser reeducado,**
- (A363) ((ACIONA A TECLA “ENTER” PARA COMEÇAR UM NOVO PARÁGRAFO))
- (A364) ((MOVE A BARRA DE ROLAGEM LEVANDO O CURSOR ATÉ O TÍTULO DO TEXTO))
- (A365) {a responsabilidade do menor (+) di-ante (+) dos atos (+) de infração penal}
- (A366) [o termo respo-sabi-lidade como]

(A367) **O termo responsabilidade como si**

- (A368) ((VOLTA DELETANDO: “COMO SI”))
- (A369) [responsabilidade / o termo responsabilidade (++) / é meio pesada essa palavra “responsabilidade” (++)]
- (A370) {o termo responsabilidade (++)}
- (A371) [é necessário]
- (A372) **é necessário para que**
- (A373) ((VOLTA APAGANDO: “CESSÁRIO PARA QUE”))
- (A374) [é neces-sário para que (++) / \* ssário \* para que (+) se possa]
- (A375) ((REESCREVE AS PALAVRAS)) **necessário para que se possa**
- (A376) ((MOVE A BARRA DE ROLAGEM ATÉ O INÍCIO DO TEXTO, PARANDO CERCA DE CINCO SEGUNDOS SOBRE O TÍTULO))
- (A377) ((VOLTA EM SEGUIDA AO PONTO EM QUE ESTAVA [LINHA-26]))
- (A378) [NÃO moldar, mas:: tipo::]
- (A379) {o termo responsabilidade é necessário para que se possa / }
- (A380) [ter um certo (+) controle (+) sobre (+) os atos]
- (A381) **ter um certo controle sobre os atos**
- (A382) ((VOLTA EM: “UJM” E SUPRIME O “J”)) **um**
- (A383) [e (+) até que (+) ponto (+) podemos puni::-los (+) ou não]
- (A384) **e até que ponto de**
- (A385) ((APAGA “DE”))
- (A386) **podemos puni-los ou não.**
- (A387) ((MOVE A BARRA DE ROLAGEM ATÉ O INÍCIO DO TEXTO))
- (A388) ((VOLTA EM SEGUIDA AO FINAL DO TEXTO [LINHA-27]))
- (A389) {O MENOR diante de atos de infração penal}
- (A390) [eh::: o menor (+) é respon-sa::vel s:im (+) pelos seus atos porém (+) ele não é (+) respon-sável]

- (A391) **O menos**  
 (A392) *{(FAZ UM SOM INDICATIVO DE ABORRECIMENTO, COM A BOCA)}*
- (A393) *{(SUBSTITUI O “S” POR “R” EM “MENOS”) menor*  
 (A394) *[resp / respon-sável (+) eh:]*
- (A395) **é respojns**  
 (A396) *{(VOLTA COM O CURSOR DELETANDO: “JNS”)}*
- (A397) **responsável sim,**  
 (A398) *{o menor é responsável / }*
- (A399) *{(EXCLUI A “VÍRGULA” DEPOIS DE “SIM”) sim*  
 (A400) **pelos seus atos, porem ele não é resposns**  
 (A401) *[sim (+) pelos seus atos, porém ele não é resp / respon-sável]*  
 (A402) *{(DELETA “OSNS”)}*
- (A403) *{(COMPLEMENTA A ESCRITA DA PALAVRA)} responsável*  
 (A404) *{o menor é responsável sim pelos seus atos, porém ele não é responsável}*  
 (A405) *[pelo o que o levou]*
- (A406) **pelo o que o levou**  
 (A407) *{(MOVE A BARRA DE ROLAGEM ATÉ O INÍCIO DO TEXTO)}*  
 (A408) *[(+ a realizar tais atos]*
- (A409) **a realizar tais atos,**  
 (A410) *{porém ele não é responsável pelo que o levou a realizar tais atos}*  
 (A411) *[fica a pergunta (++) quem seria / ]*
- (A412) **fica a pergunta, qem seria**  
 (A413) *{(VOLTA DELETANDO “QEM SERIA”)}*
- (A414) **quem seria**  
 (A415) *{quem seria}*  
 (A416) *[o real responsá-vel?]*
- (A417) **o real responsare**  
 (A418) *{(DELETA O “RE” FINAL EM “RESPONSARE”) responsa*  
 (A419) *{(COMPLETA A PALAVRA “RESPONSÁVEL”) responsável?*  
 (A420) *[a sociedade? (+) a soci-idade / cidade ãh-uhm:: a sua herança genética? (+) a sua formação / sua for-ma / ]*
- (A421) **A sociedade? A sua herança genética? A sua frmação**  
 (A422) *{(ACRESCENTA UM “O” EM “FRMAÇÃO”) formação psico-emocional? Eis aí*  
 (A423) **um tema muito polêmico e que integra**  
*[sua formação psico-emocional? (++) eis:: aí um tema muito polêmico e que integra / ]*
- (A424) *{(VOLTA NA PALAVRA: “UNM” E SUPRIME O “M”) um*  
 (A425) *{(VAI ATÉ: “POLÊMICO” E RETIRA O ACENTO GRAVE)}*
- (A426) *{(SUBSTITUINDO-O POR UM ACENTO CIRCUNFLEXO)} polêmico*  
 (A427) *{eis aí um tema que integra / }*  
 (A428) *[muito:s (++) muitos fatores]*
- (A429) *{muito polêmico (+) e que integra}*
- (A430) *[mui-tos fa-tores]*
- (A431) **muitos fatores.**  
 (A432) *{(MOVE A BARRA DE ROLAGEM INDO ATÉ O INÍCIO DO TEXTO)}*  
 (A433) *[(++) to só lendo tudo / ficou eno::rm(h)e]*  
 (A434) *{Na nossa sociedade o menor encontra-se dividido em grupos, os grupos podem variar de acordo com as classes sociais, resumindo o meio em que vivem. Dep / Além do meio, acredito eu que a formação baseada em fatores genéticos, hereditários o predis: -ponham a tais comportamentos. No caso do texto, comportamentos que o levem a uma infração penal.*

*Recentemente tivemos o caso de um grupo de jovens “ricos” que por motivo de diversão queimaram um índio que estava na cidade à noite dormindo como de costume dos mendigos: deitados nas ruas das grandes cidades. Podemos pensar, se estes jovens possuem um boa / podemos pensar (+) se estes jovens possuem uma boa renda porque eles não estariam usufruindo de outras formas de divertimentos? Daí podemos pensar que talvez o emocional, o lado psíquico familiar destes jovens esteja abalado. É completamente incompreensível um ato destes, mas... acredito que exista uma razão esta que deve ser esclarecida. Se pensarmos por este lado, que para tudo existe uma explicação, um motivo, uma razão não haveria necessidade de punição, tipo febre ou coisa parecida. Bem, esta razão deve ser diagnóstica e o tratamento deve ser feito de acordo com a tal, para que este indivíduo / no nosso caso, o menor, possa / }*

(A435) [opa!]

(A436) ((COLOCA “VÍRGULA DEPOIS DE “MENOR”)) **menor,**

(A437) {o menor (+) possa reintegra /}

(A438) [se reintegr / reinteGRAR-se]

(A439) ((EXCLUI “SE” COLOCADO ANTES DE “REINTEGRAR”, [LINHA-17]))

(A440) ((ADICIONA UM HÍFEN MAIS O “SE” EXCLUÍDO À PALAVRA “REINTEGRAR”))

### **reintegrar-se**

(A441) [reintegrar-se]

(A442) {a sociedade. Este tema é bem complicado}

(A443) [complexo / complicado é ruim (+) HORROROSA essa palavra]

(A444) ((DELETA A PALAVRA: “COMPLICADO” [LINHA-16]))

(A445) ((SUBSTITUI PELA PALAVRA: “COMPLEXO”,)) **complexo**

(A446) {complexo, pois ate agora só falei de jovens de classe media alta. O menor que encontra-se em situações de vida, como a vida em favelas, cortiços, nas ruas possuem outra realidade, as vezes acredito que ajam infringindo as leis por pura necessidade de sobrevivência, o que não os tira a responsabilidade de ter realizado tal ato. Não só dando responsabilidade ao meio, eu também acredito como citei acima que o fator hereditariedade influencie na personalidade das pessoas, levando cada um a agir a sua maneira já predisposta, (++) isto não quer dizer que este indivíduo não possa ser reeducado, }

(A447) ((ACRESCENTA O TRECHO A SEGUIR NO FINAL DA [LINHA-23], APÓS “REEDUCADO,”))

### **pois uma doença pode ser tratada. Ou será que que algumas não?**

(A448) [pois uma doença po-de ser tratada. (++) Ou será (+) que algu-mas]

(A449) {Ou será que algumas não? O termo responsabilidade é necessário para que se possa ter um certo controle sobre os atos e até que ponto podemos puni-los ou não. O menor é responsável sim pelos seus atos, porem ele não é responsável pelo o que o levou a realizar tais atos, fica a pergunta, quem seria o real responsável? A sociedade? A sua herança genética? A sua formação psico-emocional? Eis aí um tema muito polêmico e que integra muitos fatores.}

(A450) ((MOVE O CURSOR PARA O INÍCIO DO TEXTO))

(A451) [(+++)] acho que ta bom!