

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ÉRIKA POLESSI

A REESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CARACTERIZAÇÃO DE ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS
EM 5ª E 6ª SÉRIES.

MARINGÁ – PR
2012

ÉRIKA POLESSI

A REESCRITA DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CARACTERIZAÇÃO DE ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS
EM 5ª E 6ª SÉRIES

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ – PR
2012

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder esta importante vitória em minha vida. Ele, que diversas vezes me deu forças e me mostrou a luz onde só havia trevas.

Ao professor Renilson J. Menegassi, por suas valiosas intervenções e por me fazer acreditar e confiar no meu próprio trabalho.

À minha avó Zuleika (*in memoriam*), que com toda sua simplicidade sempre me incentivou a buscar meus sonhos e não desistir jamais é impossível não sentir sua falta neste momento.

Ao meu esposo Ademir, pela compreensão nas crises decorrentes da produção desta dissertação constante e pelos abraços calorosos nos momentos de ansiedade.

À minha família, por serem minhas referências e os alicerces de minha formação pessoal e, por toda a ajuda e apoio que me dispensaram.

Às amigas do Mestrado que tornaram minhas tardes mais alegres e me fizeram dar risada de coisas que tínhamos vontade de chorar. Sem vocês tudo seria muito mais difícil!

Às escolas e professoras participantes da pesquisa, sem vocês nada disso teria acontecido.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelas experiências e ensino compartilhados.

Aos membros do grupo de Pesquisa “Interação e escrita”, pelas contribuições dadas à minha pesquisa.

Aos professores Adair Vieira Gonçalves e Cristiane Carneiro Capristano, pelas significativas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender como os processos de revisão e reescrita se estabelece em textos de 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental. Dentro dos objetivos, pretendemos investigar aspectos linguístico-discursivos presentes nos apontamentos efetuados pelo professor no processo de revisão destes textos e examinar como os alunos dessas séries respondem aos apontamentos feitos pelo professor, ou, mais especificamente, quais aspectos linguístico-discursivos eles conseguem compreender, entender e atender nos processos de revisão efetuados pelo professor. Para o desenvolvimento da pesquisa, partimos da vertente interacionista da Linguística Aplicada, baseados nos estudos de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Voloshinov (2009), realizando uma pesquisa qualitativa com levantamentos quantitativos. Foram utilizados também os teóricos Barlett (1982), Hayes et al.(1987), Jesus (1997), Sercundes (1997), Menegassi (1998), dentre outros, para a definição dos processos de revisão e reescrita. Os resultados mostram que a correção resolutiva foi a mais utilizada pelos professores e, juntamente com a indicativa, objetivou, na maior parte dos casos, sanar erros ortográficos. Já as correções textuais-interativas e classificatórias buscaram sanar os problemas voltados à paragrafação. A operação linguística de substituição foi a que obteve a maior frequência, seguida de acréscimos, supressões e deslocamentos. Em alguns casos são encontrados apontamentos que não foram atendidos pelos alunos e outros que o aluno obteve autonomia e modificou seu texto em aspectos que a professora não realizou apontamentos.

Palavras-chave: revisão; reescrita; operações linguístico-discursivas.

ABSTRACT

This research has as main purpose understand how the review and rewriting process happens in texts from 5th and 6th grades. We intend to investigate the linguistic-discursive aspects that take part of the teacher's indications in the process of reviewing from these texts and have a close look at the way these students act beyond their teacher's commentaries, or, thoroughly, which linguistic-discursive aspects they are able to comprehend and understand in the teacher's reviewing process. The research is built on the interactionism from Applied Linguistic, based on Bakhtin (2003) and Bakhtin/Voloshinov (2009) studies, developing a qualitative research with quantitative surveying. Writers as Barlett (1982), Menegassi (1998), Hayes et al.(1987), Jesus (1997), Sercundes (1997), among others, were also used in the research to define the review and rewriting process. The results showed that the resolute correction was the most used by the teachers and, jointly with this indicative, we observed, in a great amount, the resolution for orthographic mistakes. Now, talking about the corrections called textual-interactive and classified ones, they solved problems related to paragraphing. The linguistic operation of substituting got the greatest frequency, followed by adding, suppression and dislocation. In some cases we could find indications that were not answered by the students and others that students got autonomy and by him/herself modified his/her text in aspects that was not showed by the teacher.

Key-words: review, rewriting, linguistic-discursive operations.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Comparação dos dados quantitativos das duas escolas	53
Quadro II - Quantidade de turmas por série	53
Quadro III - Escolaridade e experiência das professoras	67
Quadro IV - Quantidade de produções textuais coletadas	58
Quadro V – Quantidade de versões reescritas	58
Quadro VI - Quantidade de ocorrências dos apontamentos resolutivos	60
Quadro VII – Aspectos linguístico-discursivos apontados pela correção resolutiva	61
Quadro VIII – Símbolos encontrados na correção indicativa	65
Quadro IX – Quantidade de ocorrências dos apontamentos indicativos	66
Quadro X – Aspectos linguístico-discursivos apontados pela correção indicativa	66
Quadro XI - Quantidade de ocorrências dos apontamentos classificatórios	69
Quadro XII - Aspectos linguístico-discursivos apontados pela correção indicativa	70
Quadro XIII - Quantidade de ocorrências dos apontamentos textuais-interativos	72
Quadro XIV - Aspectos linguístico-discursivos apontados pela correção textual-interativa.....	72
Quadro XV – Síntese dos tipos de correção por séries e escolas.....	74
Quadro XVI – Média de apontamentos em cada texto e percentual do apontamento mais utilizado.....	75
Quadro XVII – Números gerais de ocorrências dos tipos de correções.....	76
Quadro XIX: Aspectos modificados pela operação de substituição.....	82
Quadro XX: Aspectos modificados pela operação de acréscimo.....	89
Quadro XXI: Aspectos modificados pela operação de supressão.....	95
Quadro XXII: Aspectos modificados pela operação de deslocamento	101
Quadro XXIII – Apontamentos não atendidos na reescrita.....	103
Quadro XXIV – Aspectos Gramaticais.....	111
Quadro XV – Aspectos ligados à Informatividade.....	112
Quadro XVI – Aspectos ligados à Estrutura.....	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 – CONCEITOS BAKHTINIANOS E SUA APLICAÇÃO NOS ESTUDOS DE REVISÃO E REESCRITA	12
1.1 Conceitos bakhtinianos e sua relação com a revisão e a reescrita.....	12
1.2 Interação e Escrita.....	13
1.3 Concepções de Linguagem.....	22
CAPÍTULO 2 - OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: A REVISÃO E A REESCRITA.....	27
2.1 As pesquisas sobre revisão e reescrita realizadas no Brasil.....	27
2.2 Produção textual escrita.....	36
2.3 A escrita como trabalho.....	38
2.4 A revisão e a reescrita de textos.....	39
2.4.1 A Revisão.....	41
2.4.2 A Reescrita.....	47
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS.....	50
3.1 A metodologia.....	50
3.2 O contexto de pesquisa: a escolha das escolas.....	51
3.3 O contexto das escolas.....	52
3.4 As idas e vindas da escola: receios e expectativas das professoras.....	54
3.5 A atuação profissional das professoras.....	55
3.6 O recolhimento do material.....	57
3.7 Procedimentos Metodológicos.....	59
CAPÍTULO 4 - OS TIPOS DE CORREÇÕES E SEUS APONTAMENTOS.....	60
4.1 A Correção resolutiva.....	60
4.1.1 Concordância e pronomes.....	62
4.1.2 Conjugação Verbal.....	62
4.1.3 Ortografia.....	63
4.1.4 Paragrafação.....	63
4.2 Correção indicativa.....	65
4.3 Correção classificatória.....	68
4.4 Correção textual-interativa.....	71
4.5 Síntese dos tipos de correção.....	74

4.6 Apontamentos realizados devido ao gênero textual.....	77
4.6.1 Carta Pessoal – 5ª série – Escola B.....	77
4.6.2 Carta Pessoal – 6ª série – Escola B.....	80
CAPÍTULO 5 - AS OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NOS TEXTOS	
DOS ALUNOS.....	82
5.1 Substituição.....	82
5.1.1 Letra.....	83
5.1.2 Grafia.....	84
5.1.3 Parágrafo.....	86
5.1.4 Verbo.....	88
5.2 Acréscimo.....	89
5.2.1 Acento Agudo, circunflexo e vírgula	89
5.2.2 Dois pontos.....	91
5.2.3 Informação, parágrafo e palavras.....	92
5.2.4 Título.....	93
5.2.5 Pronome.....	94
5.3 Supressão.....	95
5.3.1 Palavra e Parágrafo	96
5.3.2 Vírgula.....	98
5.3.3 Acentos.....	99
5.4 Deslocamento.....	100
5.4.1 Parágrafo.....	101
5.4.2 Pronome	102
5.5 Apontamentos não atendidos pelos alunos na reescrita	103
5.6 Operações realizadas pelo aluno sem a intervenção do professor.....	108
5.7 Síntese dos resultados obtidos.....	110
CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS.....	117

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, uma das principais dificuldades dos professores e alunos da disciplina de Língua Portuguesa situa-se nas condições relativas à produção de textos. Normalmente, as produções textuais são vistas como um produto da leitura de determinados textos ou, até mesmo, o momento de o aluno escrever sobre um tema determinado pelo professor, sem levar em consideração as condições de produção, o gênero textual e a função social da escrita. O que é considerado “texto do aluno” é a primeira versão produzida que, muitas vezes, acaba por ser a única, já que o processo de revisão e reescrita dificilmente acontecem, ou seja, não é desenvolvida a concepção de escrita como trabalho, que busca o desenvolvimento da escrita do sujeito e atribui uma finalidade para a produção de textos.

A escrita deveria ser abordada como um processo contínuo e complexo que, para ser eficaz, devem-se cumprir etapas como: a produção textual, a revisão e a reescrita; e o texto do aluno deveria ser compreendido como provisório, sujeito a várias versões, de preferência, mediadas pelo professor. Contudo, a prática em sala de aula nos revela que esses procedimentos não são muito bem compreendidos por professores e alunos, já que revisar e reescrever um texto raramente faz parte dos procedimentos metodológicos que se apresenta em sala de aula, pois o trabalho com a escrita restringe-se à higienização do texto (JESUS, 1995), isto é, à verificação de sua superficialidade, o que apenas aponta as inadequações com relação à estrutura gramatical e ortográfica da língua.

Observa-se que os professores têm poucos parâmetros para fazer a correção dos textos dos alunos e tampouco conhecem as estratégias para se efetuar a revisão e a reescrita de textos, além de não terem internalizado a concepção de escrita como trabalho, o que se deve à sua formação, tanto inicial, quanto continuada, já em serviço.

Escrever tornou-se uma atividade em que apenas o aluno pode participar, uma vez que os professores não desenvolveram a postura de co-produtores, que auxiliam na produção textual. Isto pode estar relacionado ao fato de que eles não sabem o que fazer no momento de co-produção, o que conduz a uma orientação incompleta e até inadequada no processo de reescrita em sala de aula, que deve ser vista como um momento de aprimoramento do texto, sob a orientação do professor.

O aluno, por sua vez, não tem desenvolvida essa prática, ou seja, não se instaura desde cedo em sua mente que escrever é sinônimo de trabalho e, quando se tenta

desenvolver esta ideia, o professor se depara com a rejeição a esta atividade. Assim, por não ter consciência de que produzir, revisar e reescrever são etapas fundamentais para que se ampliem os domínios da escrita, o aluno acaba refletindo a ideologia da escola no que diz respeito a isso, ou quando se tenta fazer uma prática diferenciada, na qual o professor se posiciona como co-produtor, o aluno, muitas vezes, não sabe se portar diante dos comentários feitos por ele. No que se refere a essa questão, diante dos apontamentos em seu texto, o aluno pode atendê-los, caso os entenda, ou pode simplesmente ignorá-los, já que não tem este procedimento internalizado e não apresenta volição. Além disso, um comentário incompreendido pelo aluno pode revelar sua incompetência cognitiva para atender o que fora solicitado, ou, até mesmo, a má elaboração do comando por parte do professor.

Esta pesquisa apresenta como temática a escrita como trabalho, envolvendo os processos de revisão e reescrita, a partir de delimitação e caracterização dos aspectos linguístico-discursivos que constituem essas etapas, considerando-se as produções textuais escritas realizadas na 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e tem como objetivo geral compreender como o processo de revisão e reescrita se estabelece nestes textos, auxiliando no entendimento de como o processo de escrita acontece em sala de aula.

Vinculados ao objetivo geral, elegeram-se dois objetivos específicos:

- a) investigar aspectos linguístico-discursivos presentes nos apontamentos efetuados pelo professor no processo de revisão dos textos de alunos de 5ª e 6ª séries¹;
- b) examinar como esses alunos respondem aos apontamentos feitos pelo professor, ou, mais especificamente, quais aspectos linguístico-discursivos conseguem compreender, entender e atender nos processos de revisão efetuados pelo professor.

Para o cumprimento destes objetivos, a metodologia adotada foi a análise de várias produções textuais, realizadas pela 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, envolvendo o contexto da escola pública e privada e tendo como intuito o levantamento das características de escrita desses níveis e a delimitação dos aspectos que podem e

¹ Até o ano de 2012, no Paraná, os anos letivos recebiam o nome de séries. Só receberam a nomenclatura “anos” após esse período. Portanto, nossa pesquisa, que teve o material coletado no ano de 2010, ainda recebe a nomenclatura anterior.

devem ser apontados pelo professor no momento de revisão e correção dos textos produzidos em sala de aula. Partimos da vertente interacionista da Linguística Aplicada e das discussões do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita”², baseados nos estudos de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2009), realizando uma pesquisa quantitativa com levantamentos qualitativos. Foram utilizados também os teóricos Barlett (1982), Menegassi (1998), Hayes et al.(1987), Jesus (1995), Sercundes (1997), entre outros para a definição dos processos de revisão e reescrita.

Para a realização desta pesquisa, foi necessário percorrer algumas etapas, as quais estão distribuídas nesta dissertação sob a forma de capítulos, a fim de se facilitar a sua leitura.

O Capítulo 1 apresenta os conceitos bakhtinianos fundamentais para o estudo da escrita vista como trabalho e que, portanto, envolve os processos de revisão e reescrita. Encontram-se, ali, os elementos referentes à interação na linguagem, suas características e relações com a revisão e a reescrita, a enunciação, o dialogismo, a responsividade, o papel do outro, dentre outros aspectos que norteiam os estudos pautados na vertente interacionista.

No Capítulo 2, discutimos os processos de produção textual, enfocando a revisão e a reescrita. Nessa seção, é feita uma explanação sobre a produção textual escrita e suas condições de produção até chegar à revisão e reescrita, que são abordadas em tópicos separados, detalhando cada uma delas afim de mostrar a sua importância no momento da produção textual. Ainda no tópico da reescrita, encontram-se detalhadas as operações linguísticas, que serão utilizadas na análise do *corpus*. Levantamos, ainda, nesse capítulo, as pesquisas realizadas no Brasil sobre revisão e reescrita de textos, buscando destacar a importância e o diferencial desta diante das demais.

No Capítulo 3, apresentamos os caminhos metodológicos utilizados na coleta e na análise dos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa, assim como o contexto e os dados quantitativos das escolas investigadas.

O Capítulo 4 analisa as correções resolutivas, indicativas e classificatória teorizadas por Serafini (2004) e a correção textual-interativa, pesquisada por Ruiz

² www.escrita.uem.br

(2010). Neste capítulo, encontram-se os exemplos de cada uma das correções e o aspecto linguístico-discursivo apontado por elas.

No capítulo 5, analisamos as operações linguísticas de supressão, omissão, deslocamento e adição, teorizadas por Menegassi (1998), que são realizadas no momento da reescrita dos textos, após a correção das professoras e que podem ser usadas para aspectos linguístico-discursivos diferentes, conforme são demonstradas neste capítulo, no qual objetivamos mostrar qual delas é a mais utilizada para cada aspecto. Para finalizar o capítulo, fizemos um apanhado geral dos tipos de correções e das operações linguísticas, apresentando-as em forma de quadros sintéticos, que mostram qual foi a correção utilizada, para qual aspecto linguístico-discursivo e com qual operação linguística o aluno atendeu ao comando.

Por fim, a Conclusão retoma e discute os objetivos aqui delineados.

CAPÍTULO 1

CONCEITOS BAKHTINIANOS E SUA APLICAÇÃO NOS ESTUDOS DE REVISÃO E REESCRITA

1.1 Conceitos bakhtinianos nos estudos sobre a revisão e a reescrita

Bakhtin (2003) e seu Círculo admitem que somente o signo, juntamente com seu significado e significante, não define o sistema da língua em uso. Para tais estudiosos, Saussure (1995) desconsiderou o contexto e as relações sociológicas, já que a escrita, foco deste trabalho, não pode ser vista como simples produto de um sistema linguístico, mas resultado da interação entre interlocutores, em que os indivíduos se constituem como sujeitos ativos socialmente.

A língua é utilizada pelos diversos locutores para suprir necessidades individuais de exteriorização, ou seja, de produção concreta de enunciados. Cada um destes novos enunciados recebe uma nova significação de acordo com o seu receptor, que deve pertencer à mesma comunidade linguística e considerar o signo mutável, caso contrário, não haverá comunicação entre ambos. A língua, de acordo com Bakhtin, só se constitui plenamente quando há interação, seja oral ou escrita, de dois indivíduos socialmente organizados que, em situação escolar, podemos definir sendo o professor que assume o papel social de mediador do processo de ensino-aprendizagem e o aluno como um ser pensante, disposto a construir os novos conhecimentos, que dá origem a enunciações diversas. Só assim a língua encontra sua verdadeira substância. A partir deste conceito, desenvolvemos nosso trabalho, que busca refletir sobre a interação do aluno, no papel de escritor, com o professor, que, nesse momento, assume o papel de mediador no processo de escrita e reescrita de textos.

Neste capítulo, abordamos os aspectos relacionados à interação, ao enunciado, ao dialogismo e às atitudes responsivas do Círculo de Bakhtin e os demais conceitos relacionados à escrita e reescrita de textos. Tais conceitos foram escolhidos por fazerem parte da teoria bakhtiniana e da concepção de escrita como trabalho. Não poderíamos deixar de teorizar sobre o conceito de interação, por ser a fonte de todas as relações pessoais e interpessoais, assim como o dialogismo. Já os enunciados e as atitudes responsivas são nosso objeto de pesquisa por envolverem os processos de produção textual, incluindo a revisão e a reescrita destes e considerando, ainda, as marcações e comentários deixados pelos professores nos textos dos alunos após a revisão.

1.2 Interação e Escrita

Para que a língua seja adquirida, desde cedo a criança deve estar em contato com ela, com o objetivo de, a partir de observações, experiências e necessidades, motivá-la a usufruir desta ferramenta, que é um produto social e coletivo presente e dependente de contextos sociais diversos, já que estes determinam todas as condições de produção dos enunciados, por meio dos quais são compartilhadas as experiências de vida, os desejos, os anseios e o conhecimento de mundo dos interlocutores, atribuindo à língua um caráter totalmente flexível e adaptável aos contextos que lhe conferem os efeitos de sentido mais variados e possíveis.

A língua não existe apenas nas normas e conceitos gramaticais, “nem tampouco no psiquismo individual dos falantes, na mente de cada falante como um sistema esperando para ser utilizado” (BAKHTIN, 2003, p. 127). A língua é viva, é ação no e pelo outro, só existe se colocada em prática, aqui considerada como contato, real ou virtual, dos locutores que realizam trocas dentro de um contexto social e histórico único, o que Bakhtin (2003) define como interação verbal, conceituada como a verdadeira substância da língua, vista como um fenômeno social que só se realiza através das enunciações, que são “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 116).

A interação, discutida por Bakhtin e seu Círculo, não se refere apenas ao diálogo face a face, mas também a todo tipo de comunicação verbal, até mesmo por enunciados produzidos em diferentes momentos históricos, já que nosso discurso está sempre impregnado de outras vozes, mesmo que não tenhamos tal intenção e, portanto, está sempre ligado e interagindo com o discurso alheio. Tudo o que dizemos está permeado por discursos anteriores, nada do que dizemos é inédito, novo. Sempre haverá algo do outro em nossas palavras, mesmo que não percebamos.

Esta relação pode ser vista claramente nos comentários deixados pelos professores nos textos dos alunos e nas suas versões reescritas. No momento da correção, o professor busca interagir com o texto do aluno e é por isso que lhe deixa bilhetes em suas produções, afim de dar continuidade à cadeia da comunicação verbal. Quando o aluno reescreve o seu texto também está interagindo com o discurso do professor e, desta vez, inserindo-o no seu texto que, mesmo que o aluno não perceba, passa a ter o discurso do professor.

Bakhtin (2003), referindo-se à interação verbal, coloca o diálogo, no seu sentido estrito, como uma das formas mais importantes de tal processo. O diálogo em seu sentido amplo, ou seja, não somente aquele diálogo realizado face a face, mas em toda a relação dialógica existente, inclusive a escrita, seja ela entre enunciados ou entre sujeitos e enunciados, também constitui uma forma de interação verbal já que os sujeitos, mesmo os que não estão em contato físico com seu interlocutor, conseguem estabelecer com ele uma relação, seja para responder a algo dito em momento anterior, discordar de algo publicado em algum tempo etc. Se existe manifestação de linguagem entre sujeitos, há interação, mesmo em níveis diferentes, pois a interação não pode ser caracterizada como se fosse única, pois, até mesmo quando estamos deitados, antes de dormir, dialogando conosco mesmos, pode ser considerada uma interação.

Estes diversos níveis de interação, nos processos de produção textual e reescrita de textos, podem ser percebidos a partir dos comentários realizados pelo professor no texto do aluno. Se este comentário for amplo e objetivo, o aluno conseguirá interagir com maior facilidade e, portanto, em um nível superior ao de um aluno que recebe um comentário que se torna abstrato para ele pois, muitas vezes, sequer compreende o que o professor disse.

Para Geraldi (1993), a partir dos pressupostos de Bakhtin, o ensino de Língua Portuguesa só deve existir através da interação verbal, pois, só assim, os sujeitos produzem linguagem e se constituem por meio dela, já que a língua não está pronta, mas disponível aos sujeitos para reconstruírem-na através do processo interlocutivo e, ainda neste processo, constituir-se como sujeitos que se constroem em suas próprias falas, em forma de enunciados concretos. Ainda para o autor, as interações só acontecem dentro de um contexto social e histórico mais amplo, que interfere, controla e seleciona as interações possíveis para tal contexto.

Podemos exemplificar este fato com uma sala de aula que é o contexto social e histórico mais amplo relacionado à nossa pesquisa. Neste ambiente, os alunos não deveriam interagir da maneira que quiserem e com quem quiserem, as interações são todas controladas e permitidas ou não pelo ambiente escolar. Os alunos, geralmente, não se dirigem aos professores da maneira como dirigem-se aos amigos e vice-versa. Até mesmo o momento da interação é controlado pela sala de aula, não é a qualquer momento que os alunos interagem entre si, existem momentos propícios para isso.

A interação verbal resulta do dialogismo. Para Bakhtin (2003), a linguagem é dialógica e tudo que a envolve também, até mesmo o homem só pode ser pensado dentro de suas relações interpessoais, em constantes diálogos entre homens e consigo próprio. O diálogo é que permite que exista a comunicação real na sociedade, seja ela através da linguagem falada ou escrita. De acordo com o teórico, a palavra diálogo pode ser compreendida como toda comunicação verbal, seja entre discursos, enunciador e discurso ou interlocutores. Todos os enunciados, compreendidos como textos no processo de comunicação, são dialógicos, sempre se referem a alguém, chamado por ele de “outro”, e esperam dele uma atitude responsiva. Assim, o nosso discurso sempre está permeado pelo discurso alheio, sempre levamos este discurso em consideração na constituição dos nossos enunciados, tornando-os heterogêneos e reveladores de duas ou mais posições: a nossa e a do outro, estejam elas manifestadas explicitamente no discurso ou não.

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), o dialogismo corresponde à incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outros nos enunciados, que se define pelo seu locutor e está vinculado a uma situação concreta e única, marcada por características individuais do locutor e interlocutor. Estas relações dialógicas podem ser convergentes ou divergentes, de acordo ou desacordo, de aceitação ou de recusa. O locutor e seu interlocutor se aproximam pelo significado, construído na produção e na interpretação dos textos, que podem acabar em posicionamentos contra ou a favor do texto lido, no qual acontecerão atitudes responsivas, ativas ou retardadas, que são imprescindíveis para a interação, já que os enunciados são construídos, esperando estas atitudes.

O dialogismo é dependente também da enunciação que, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2009), é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, seja um deles presente ou não no momento da enunciação. Este fenômeno é de natureza social, caracterizado pela alternância dos sujeitos e com limite determinado pela transferência da palavra do locutor ao seu interlocutor, formando elos na cadeia da comunicação verbal. Esta alternância de sujeitos pode ser exemplificada quando o aluno escreve seu texto para o professor, que lê e dá uma resposta ao aluno, seja ela uma nota, comentários na produção ou, até mesmo, o silenciamento do professor. Cada um destes atos constitui um elo na cadeia da comunicação verbal.

Quando pensamos em transferência de palavra, mais uma vez somos levados a considerar apenas o diálogo face a face, mas, como já mencionado, não é deste diálogo, necessariamente, que Bakhtin e seu círculo teorizavam. Um locutor, deslocado no tempo de seu interlocutor, pode escrever-lhe algo que não receberá de imediato, porém, assim que recebido, o seu locutor aguardará uma atitude responsiva, seja ela em forma de mudança de atitudes, redefinição de conceitos, um novo enunciado etc. Em situação escolar, podemos considerar a situação de produção textual na qual o aluno produz um texto e entrega-o para o professor, que nem sempre lhe dará uma resposta imediata, na maioria das vezes, o professor leva o texto do aluno e devolve após alguns dias ou semanas. Quando o aluno recebe o seu texto, analisa os comentários, grifos, feitos pelo professor. Se o professor solicitar uma reescrita deste texto, poderá receber sua atitude responsiva no momento em que o aluno entregar-lhe a segunda versão, caso contrário, somente quando for solicitada uma nova produção é que o professor conseguirá perceber que tipo de atitude responsiva seu enunciado causou no aluno.

Portanto, qualquer tipo de linguagem é concretizada para ir ao encontro de alguém e provocar nele uma atitude responsiva, nada do que dizemos ou fazemos é em vão, sem o objetivo de buscar uma manifestação posterior.

Bakhtin/Volochinov (2009) caracterizam a responsividade como a atitude compreensiva, que resulta de uma enunciação, que é uma resposta a alguma coisa e não passa de um elo na cadeia da comunicação. As atitudes responsivas estão “ligadas à percepção e compreensão do significado por parte daquele a quem a palavra é dirigida” (MENEGASSI, 2009, p. 157). A partir do momento em que o ouvinte compreende o significado do enunciado, ele já assume uma atitude responsiva de concordar ou discordar dele, completá-lo, interrompê-lo, dentre outros.

A respeito dessa característica responsiva do discurso, Bakhtin afirma que ela pode acontecer de três formas: passiva, muda ou ativa. A compreensão passiva é caracterizada como silenciosa, acontece em momento posterior, após a internalização do sujeito ouvinte e se dá dessa forma porque a compreensão não ocorre no momento da enunciação. Já a compreensão responsiva muda, é deslocada no tempo e só se concretizará nos discursos futuros do interlocutor, seu efeito é constituído como retardado. Por último, a compreensão responsiva ativa é imediata, é dada no momento da enunciação, manifestada através de ações que demonstram concordância,

discordância etc. Essa última compreensão responsiva acontece, frequentemente, nos diálogos face-a-face, nos quais é desejável que o outro continue a cadeia da comunicação através de uma atitude responsiva.

Em relação ao conceito de enunciação, quando acontece a interação e onde a linguagem é concretizada, podemos presumir que esta só é caracterizada quando há as condições de produção, que se manifesta pelos elementos: finalidade, interlocutor, gênero, circulação social, suporte textual, posição do autor (MENEGASSI, 2010). Portanto, como percebemos, este processo é um percurso que ocorre do exterior para o interior do indivíduo: as condições de produção, que são exteriores ao locutor, determinam a enunciação que tem sua estrutura determinada pela situação social mais imediata e pelo contexto social mais amplo, ou seja, o contexto específico onde acontece a interação, seja ele a sala de aula ou algum outro lugar qualquer, e a abrangência deste local, a escola, uma praça etc que determinam sempre o que é permitido ou não ao locutor enunciar. O interlocutor ou o outro, nas palavras de Bakhtin, também determina a enunciação, já que é para ele que o enunciado se dirigirá e aguardará dele uma atitude responsiva.

Assim, podemos concordar com Bakhtin quando afirma que somente na associação do contexto, da situação, da relação entre os interlocutores, das leis conversacionais e dos sistemas de referência é que se poderia interpretar um enunciado. Tais elementos são essenciais para a construção do enunciado, fruto da enunciação e, para que uma interpretação seja adequada, é preciso a compreensão destes elementos.

O enunciado, para o Círculo de Bakhtin, é entendido como enunciado concreto, aquele que realmente foi concebido e executado no processo de interação. Para o Círculo, o termo enunciado pode ser substituído por enunciação já que uma coisa não existe sem a outra: não há enunciação sem enunciado, nem vice e versa.

Todas as enunciações dos seres humanos são geradas por cadeias ininterruptas, não são produções isoladas, deslocadas, mas elos da cadeia da comunicação formados por outros dizeres anteriores e também futuros que os sucederão. Tais dizeres são formados através da exposição aos fatores contextuais que os levam a assumir o caráter de signo, que se apresenta ao processo da interação sob a forma de enunciado.

Nos enunciados, a língua se materializa de forma individual, porém, desde a sua formulação, não tem como desvincular-se do conjunto das condições sociais de que

emerge. As marcas de individualidade são manifestadas através da seleção lexical, da organização sintática e dos sentidos instaurados de maneira única e irrepetível, já que o momento da enunciação não poderá jamais ser retomado.

Com tais conceitos, conseguimos compreender a importância do interlocutor no momento da enunciação e da produção de enunciados. O outro não é um ouvinte passivo, mas um participante ativo da comunicação verbal do qual o locutor espera uma resposta e elabora seu enunciado para ir ao encontro desta. É este outro³ que dá origem a novos discursos, já que o locutor não foi o Adão que quebrou o silêncio do mundo (BAKHTIN, 2003), para produzir seu enunciado ele utilizou outras palavras e outras vozes pronunciadas anteriormente, vindas do seu interlocutor. Somente através deste outro é que podemos constituir-nos como enunciadore e compreendermos nossas enunciações, a partir das compreensões dele.

Bakhtin já afirmava que sem o outro o homem não se desenvolve, não aprende, não se torna um ser consciente. Somente em contato com o outro é que o homem se constitui enquanto sujeito, ele é fundamental para o processo dialógico. É importante destacar, também, que o discurso varia para cada interlocutor a que ele será dirigido, portanto, é essencial ressaltarmos os tipos de interlocutores existentes.

A delimitação do interlocutor é essencial para a produção dos enunciados, vistos aqui como textos, já que é ele que condiciona os outros elementos responsáveis para a realização desta produção e, conseqüentemente, a compreensão responsiva ativa. As pesquisas relacionadas à vertente interacionista e aos estudos bakhtinianos consideram diversos tipos de interlocutores, dentre eles destacaremos o interlocutor real, externo, virtual, o interno e o superior.

O interlocutor real pertence ao mesmo contexto social do locutor e encontra-se presente no momento da enunciação, influenciando diretamente no discurso, já que está face-a-face com o seu produtor. Em sala de aula, este interlocutor pode ser representado pelo professor e pelo próprio aluno.

O interlocutor externo tem as mesmas características do interlocutor real, porém não se encontra presente no momento da enunciação, é o caso do aluno, quando o professor está construindo os apontamentos no processo de revisão.

³ Para esta pesquisa, não há diferença entre os termos “interlocutor” e “outro”.

O interlocutor virtual também influencia na constituição do enunciado, porém, também não se encontra presente no momento da enunciação, apenas na imagem mental do locutor, que não o conhece concretamente e/ou não há o contato físico entre eles. Podemos citar como exemplo o editor de uma revista, em que seus interlocutores virtuais são os possíveis leitores do seu texto. Já em uma situação acadêmica, como um congresso, os interlocutores virtuais são os possíveis participantes de tal evento.

O interlocutor interno é aquele existente quando o locutor dialoga consigo mesmo, ou seja, o outro de si próprio. Na situação de produção de textos, este interlocutor só existe a partir do momento em que o sujeito passa a refletir sobre a sua escrita e seu trabalho.

O interlocutor superior corresponde às ideologias, aos padrões ou regras as quais o texto deve se adequar. Podemos afirmar que tal interlocutor seria o corpo organizador de um evento ou até mesmo as normas pré-estabelecidas para a produção de um texto.

O interlocutor determina as demais condições necessárias para a produção de um texto, como o gênero, o suporte, a finalidade, etc., juntamente com a palavra que “tem seu sentido totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 109), que se refere às condições de produção, como a situacionalidade, a razão, o momento, e o interlocutor, que interfere no sentido das palavras que, se este for pertencente ao mesmo grupo social do locutor, possuirá um sentido; caso contrário, será atribuído um outro sentido a esta mesma palavra.

O significado da palavra não está dentro do locutor, nem do ouvinte, ele só é obtido a partir da interação entre ambos. Cada contexto determina a significação da palavra, ela pode ter diversas significações, uma para cada contexto possível. Quando proferidas, as palavras atingem o interlocutor, seja ele ouvinte ou leitor, e também o locutor que a pronunciou, instaurando o dialogismo e traduzindo as intenções dos envolvidos em tal processo. Podemos relacionar tais conceitos à produção textual e aos comentários deixados pelos professores nos textos dos alunos. Muitas vezes, o aluno tem o objetivo de transmitir alguma informação em seu texto que não é compreendida pelo professor, porém, quando interage oralmente com o professor e relata o que quis dizer, a ausência de compreensão é vista como a falta do contexto em que o aluno tinha, que precisou ser explicado pelo do professor. O mesmo acontece quando o professor deixa algum comentário no texto e o aluno não atende a este comentário. Muitas, vezes

isso acontece porque o que o professor escreveu não faz parte do contexto do aluno, para ele aquilo não faz sentido, então é ignorado.

Bakhtin/Volochinov (2009) definem o termo palavra não como um item de dicionário, à espera do seu locutor, mas como parte das enunciações dos locutores, a palavra é sinônimo de discurso (STELLA, 2005), não é concebida com um item isolado, desconectado e sem sentido. Para eles, nós, locutores, pronunciamos “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 99). Portanto, nossas palavras nunca são neutras, elas sempre levam consigo uma carga de individualidade, um posicionamento do locutor em relação a algo. Stella (2005), a partir da visão do Círculo de Bakhtin, afirma que a palavra e a linguagem são concebidas levando-se em consideração a história e, principalmente, sua linguagem em uso, ou seja, o seu caráter discursivo e enunciativo. Para o autor, a palavra jamais pode ser vista como um item isolado de todo o seu contexto e de sua historicidade.

Garcez, na mesma linha teórica, evidencia que o significado de uma palavra só se constitui por meio do uso na língua, isto é, as configurações da linguagem, que são concretizadas pelas interações sociais, se consolidam “na noção de discurso como formas de organização particular que têm as produções linguísticas em função do tipo de atividade humana na qual se interagem.” (1998, p. 48).

De acordo com Bakhtin/Volochinov “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (2009, p. 95), ou seja, estão impregnadas das mais diversas ideologias presentes na sociedade. Para ele, a palavra só se realiza através dos signos, que dão mobilidade a ela, o que faz com que esta seja “o modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN, 2003, p. 36).

Freitas afirma que a palavra, enquanto signo,

é o material semiótico privilegiado veiculador da ideologia, devido a sua capacidade de refletir e refratar as condições de produção sócio-historicamente presentes no discurso. Afirma-se também que a palavra, compreendida mais amplamente como signo linguístico e verbal, é constituída da consciência, da ideologia, do pensamento e, por conseguinte, dos sujeitos, por ela ser o resultado das interações sócio-histórico-verbo-ideológicas. (1999, p. 13).

Para a autora, a palavra é formada pela ideologia e pela consciência, que são externas ao indivíduo, acrescidas ao pensamento e ao sujeito. Tal consciência é vista como a encarnação material do signo. A palavra é o produto da interação entre o locutor e o ouvinte, é o território comum entre ambos, possuindo, portanto,

duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém (...) através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 117).

A palavra é considerada o local onde se cruzam as vozes dos sujeitos envolvidos na interação verbal, é nela e através dela que os locutores transmitem ao outro sua ideologia, sua maneira de pensar e de agir, dentre outros aspectos. Somente através dos enunciados, das diversas interações sociais, do contato entre os sujeitos que interferem e sofrem interferências do discurso e das ideias alheias é que a palavra se efetiva.

Sobre esta relação dialógica existente entre os sujeitos envolvidos no processo de interação, Sobral (2009) defende que, entre eles, há um “contrato firmado”, no qual o locutor profere seu discurso e espera do seu interlocutor uma atitude responsiva, uma continuação no diálogo, seja ela por forma de outro discurso ou, até mesmo, de alguma atitude. A função atribuída ao interlocutor é compreender o discurso que lhe foi dirigido, caso a compreensão não seja estabelecida, nem mesmo de forma retardada, ou o locutor não manifeste uma atitude responsiva, o elo da cadeia da comunicação é rompido.

Portanto, podemos dizer que a responsividade, ou atitude responsiva, é a continuação do diálogo, não sendo, portanto, sinônimo de resposta apenas. Pode ser definida como a capacidade que os participantes têm de responder aos discursos proferidos.

A responsividade está diretamente ligada à enunciação já que, de acordo com Bakhtin/Volochinov “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (2009, p. 101). Nesta citação, buscou-se afirmar que existem diversas atitudes responsivas que não sejam, necessariamente,

lançadas no momento em que o diálogo é constituído. A compreensão responsiva pode se manifestar de três maneiras: ativa, silenciosa e de efeito retardado.

A atitude responsiva ativa acontece quando a resposta é imediata e temporalmente situada. Já a silenciosa não é imediata, o interlocutor precisa reelaborar o discurso para chegar a uma compreensão. A atitude responsiva de efeito retardado também não é imediata, mas é perceptível em discursos posteriores, sendo, portanto, deslocada da situação real.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin explicita claramente esses aspectos que constituem a compreensão responsiva:

É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo os gêneros líricos), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (2003,p. 276)

Esta citação fortalece ainda mais a ideia de que, mesmo quando deslocados no tempo e no espaço, um enunciado está respondendo a outros enunciados. Sempre respondemos ao que nos foi proferido, instantaneamente ou não.

De acordo com Bakhtin, existe ainda um processo no qual utilizamos as palavras do outro e fazemos delas nossas próprias palavras. Este fenômeno recebe o nome de monologização e é muito comum nos exercícios de produção textual escrita, em que o aluno apropria-se do discurso do professor para produzir seu próprio texto, é aí que o professor consegue avaliar com mais facilidade o que o aluno realmente internalizou ou não já que a escrita é uma resposta palpável de como se deu, no aluno, o percurso de formação do conhecimento.

Para que as palavras alheias se tornem palavras próprias do aluno, é preciso que eles tenham o tempo da sedimentação, ou seja, o tempo para internalizar o conhecimento, não apenas no que diz respeito a determinado conteúdo temático, mas, em especial, ao conhecimento da escrita.

Definimos os aspectos voltados à teoria de Bakhtin e de seu Círculo que têm relação com a revisão e reescrita de texto e, a partir daqui, abordaremos o fruto de todas as definições feitas anteriormente: os gêneros do discurso, que são o produto da interação.

De acordo com Bakhtin (2003), a língua é empregada em formas de enunciados dos mais diversos, sejam eles orais ou escritos, que são proferidos pelos mais diversos indivíduos da sociedade. Cada um destes indivíduos elabora os seus enunciados, que se enquadram nos mais diversos campos de utilização da língua, onde estão inseridos “tipos relativamente estáveis de enunciados” que o teórico denomina de gêneros do discurso que são relativamente estáveis por possuírem alguns itens que podem variar de uma situação comunicativa para outra, devido à mobilidade da língua, porém a estrutura não pode ser variada já que é a partir do contato visual que o gênero é identificado, inicialmente.

Estes enunciados são compostos por tema, estilo verbal e construção composicional. Para Bakhtin/Volochinov (2009), o tema deve ser único e reiterável, já que é pertencente a cada enunciação, que também é única. O tema é a expressão de uma situação histórica concreta, que dá origem às enunciações. É composto pelas palavras, formas morfológicas ou sintáticas, sons, entoações e também pelos elementos não verbais. Tal elemento é expresso através dos mais diversos sentidos que são construídos no gênero do discurso produzido.

Relacionado ao tema está a questão da exauribilidade, que é o fato de o falante dizer, ou escrever, tudo o que quis em um dado momento ou em certas condições. Tal exauribilidade pode ser plena ou relativa. Na exauribilidade temática plena, a interação é mínima já que o locutor disse tudo o que havia para ser dito naquele momento sobre o tema, não restando muita coisa a ser acrescentada pelo interlocutor. Já a exauribilidade temática relativa possibilita maiores interações, atitudes responsivas e, ainda, a utilização do elemento criativo. Devemos destacar que ambas exauribilidades são relativas ao gênero, é ele quem vai determinar o que pode ou não ser dito sobre determinado tema naquele momento, não significa dizer que o locutor proferirá tudo o que sabe sobre determinado tema em seu texto.

Ainda em relação à composição dos gêneros do discurso temos também o estilo da linguagem, que é a escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da

língua, além da construção composicional. Este estilo individual reflete a individualidade do falante, porém, alguns gêneros não permitem ao locutor a expressão de tal individualidade. É o estilo que diferencia os textos produzidos de um locutor para outro.

Já a construção composicional refere-se à forma do gênero que, algumas vezes, é padronizada e, em outras, é mais flexível. Para Bakhtin (2003), este elemento é estável e é nele que a vontade discursiva do falante se realiza. O falante tem em mente o que quer dizer, depois, para pronunciar estas palavras, ele as molda em forma do gênero escolhido por ele e mais adequado àquele momento comunicativo. É esta construção composicional que nos permite identificar o gênero utilizado pelos mais diversos locutores desde o início da fala, ou da leitura, de seus enunciados.

A partir dos pressupostos de Bakhtin, que define a língua como algo que tem vida e que, portanto, só se constitui em interação, exemplificada com a relação aluno - professor - texto, ligados entre si, interagindo com outros textos, estabelecendo uma relação dialógica e dando origem a novos enunciados, que são a sua materialização, partimos para as concepções de linguagem, que concebem a escrita e influenciam diretamente o trabalho realizado em sala de aula e a interação professor – texto – aluno.

1.3 Concepções de Linguagem

A maneira como a escola, ou melhor, o orientador do trabalho didático-pedagógico, concebe a linguagem e, conseqüentemente, a escrita, influencia totalmente nos procedimentos realizados em sala de aula. Geraldi (1984) cita três concepções de linguagem que orientam o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e, baseados nestas concepções, Koch e Elias (2009), Sercundes (1997) e Fiad e Sabinson (1991) estabeleceram as concepções de escrita empregadas no sistema escolar.

O foco de nosso trabalho está nas concepções de escrita, porém, como estas são concebidas a partir das concepções de linguagem, consideramos essencial a descrição de cada uma delas, juntamente com a concepção de escrita a que deu origem.

A concepção de linguagem como “Expressão do Pensamento”, de acordo com Geraldi (1984), ilumina os estudos tradicionais, que se caracterizam pela ênfase à gramática normativa como núcleo do ensino, isto é, um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente”. Essas regras são

baseadas na forma como os escritores mais prestigiados fazem uso da língua, privilegiando a norma culta em detrimento das demais variedades. Assim, tudo o que foge desta norma é considerado errado e deve ser corrigido por não pertencer à língua. Os professores seguidores desta concepção preocupam-se excessivamente com conceitos e normas gramaticais e orientam o trabalho da escrita voltado apenas para a codificação do pensamento, buscando que o leitor internalize totalmente o que este escreveu, sem levar em consideração as experiências e os seus conhecimentos. Para os adeptos desta concepção, saber a língua é saber teoria gramatical. Esta gramática dita as normas do bem falar e do bem escrever, para eles, a fala é uma cópia da escrita. O texto é visto apenas como modelo para a leitura e para a produção.

A avaliação, nesta concepção de escrita, servia apenas para rever o conteúdo ensinado pelo professor, que era visto como o detentor do saber e o aluno como um simples depósito de conhecimentos, que tudo desconhece e necessita receber os conhecimentos acumulados pela sociedade. Aqueles que dominavam as normas gramaticais eram os valorizados, já que este era o conteúdo priorizado na sala de aula. A produção textual, que ainda era uma redação, conforme explicaremos adiante, era o momento em que os alunos deveriam preocupar-se exclusivamente com a forma, demonstrando seu domínio formal da língua escrita. Com isso, notamos a valorização da forma no lugar do conteúdo. Em suas redações, os alunos empregavam palavras deslocadas de sua realidade, pois acreditavam que, já que o professor usava estas palavras, quando usassem, estariam agradando-os e, portanto, conseguiriam atingir uma boa nota. Em geral, eram textos construídos com frases soltas, fragmentadas, sem sentido algum, usadas apenas para preencher o espaço proposto, na maioria das vezes.

Esta concepção de linguagem deu origem à concepção de escrita com foco na língua, fruto dos professores extremamente preocupados com as regras gramaticais e que, portanto, corrigem apenas tal aspecto nas produções textuais de seus alunos, que era o momento em que os alunos deveriam preocupar-se exclusivamente com a forma. Em suas redações, que até então assim eram consideradas, e não ainda como produções textuais, os alunos empregavam palavras deslocadas de sua realidade, pois acreditavam que, já que o professor usava estas palavras, quando usassem estariam agradando-os e, portanto, conseguiriam atingir uma boa nota. Os textos escritos a partir desta concepção

eram, e ainda são, textos construídos com frases soltas, fragmentadas, sem sentido algum, usadas apenas para preencher o espaço proposto.

Da mesma concepção de linguagem originou-se a concepção de escrita como dom/inspiração (SERCUNDES, 1997), que é aquela produção a partir de um título, uma figura ou, até mesmo, uma frase. Não é realizada nenhuma atividade prévia, nem mesmo uma exploração e levantamento dos conhecimentos dos alunos sobre o tema proposto. O objetivo principal de tal tipo de redação era o controle da disciplina, já que o aluno precisaria de uma concentração maior para conseguir levantar seus conhecimentos internalizados sobre tal figura ou frase para conseguir produzir alguma coisa que agradasse, única e exclusivamente, ao professor que, dificilmente, lia as redações entregues a ele.

A concepção de linguagem como “Instrumento de Comunicação” está ligada à teoria da comunicação, que vê a língua como um código, “conjunto de signos que se combinam segundo regras” (GERALDI, 1984, p.43), capaz de transmitir, através de um canal, uma mensagem de um emissor a um receptor. O processo de comunicação se realiza através da codificação e decodificação de sinais. O falante coloca a informação que deseja enviar ao ouvinte em um código e a remete através de um canal. O receptor, ao receber a mensagem, compartilha o código com o remetente e o decodifica, transformando-o novamente na mensagem encaminhada. Nesta concepção, saber a gramática da língua significa conhecer seu funcionamento, sua forma e função, sua estrutura. O foco está no como se diz. É uma concepção que busca um ensino centrado na repetição, exercícios deslocados do contexto. O professor adepto apenas desta concepção de linguagem faz com que seu aluno produza textos para se apropriar do sistema de regras da língua, considerado por ele como um sistema pronto e acabado, esperando que este estruture o maior número de frases dentro da variedade padrão. O texto é apenas uma codificação que, para ser lido, basta dominar este código. Nesta concepção, não há espaço para as interpretações, o que o autor quis dizer é o que está no texto e é apenas aquilo.

O professor não é mais o detentor do saber e o aluno também não é mais um recipiente vazio. De acordo com Geraldi (1984), ambos transformaram-se em meros repetidores. O primeiro deve seguir as determinações do livro didático e o segundo

preencher os exercícios de “siga o modelo” propostos por este livro. A produção textual ficava em segundo plano.

Esta concepção deu origem à concepção de escrita como consequência, na qual o texto era visto apenas como uma obrigação escolar para atingir uma nota ou cumprir uma atividade, ou seja, consequência de algum trabalho realizado dentro do ambiente escolar, que precisa ser feito para que o professor garanta a nota. O aluno escreve para um único interlocutor, o professor, sem refletir sobre os temas e prendendo-se a formas, com o único objetivo de mostrar o que sabe em relação ao conteúdo proposto, sem refletir e sem criar. Nestas redações, a avaliação tem o intuito apenas de avaliar e apontar os erros dos alunos, sem comentá-los para que se torne uma atividade construtiva.

A concepção de linguagem como “Forma de Interação” prevê um ensino capaz de integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos. Esta concepção não exclui as demais, ela é uma nova maneira de pensar sobre a língua, os sujeitos, o texto e as práticas pedagógicas. De acordo com ela, a língua não deve ser vista como um repertório de palavras a ser apreendido através da repetição, assim como defendia Bakhtin (2003) ao dizer que a língua não existe apenas nas normas e conceitos gramaticais, mas como um sistema em uso onde se aprende praticando e isso exige um trabalho pautado em textos, já que é neles que a língua revela sua totalidade. É esta concepção que parece mais apropriada para garantir melhores resultados no processo de produção textual pois, segundo Geraldi (1997), a escrita não tem sentido sozinha, sem a presença do outro, sem a ação sobre o outro, sem a troca de informações e sem uma intenção particular.

Esta concepção foi base para a definição da concepção de escrita como trabalho. Nela, o aluno passa a ser um sujeito ativo do processo ensino/aprendizagem, que tem o texto como objeto de estudo, a partir do qual são mostrados a organização e o funcionamento da língua. O professor deixa de ser o detentor do saber e passa a ser um mediador, um parceiro no momento das produções dos alunos. As atividades prévias passam a ser executadas com o objetivo de levantar o conhecimento de mundo dos alunos e relacioná-los com o conteúdo estudado em sala de aula, para que, a partir de tal interação, seja produzido um texto com conteúdo, de fato. As condições de produção, já apontadas na seção teórica anterior, são partes do enunciado que é proposto ao aluno e

são elas que delimitam e direcionam a produção do texto, que passa a ter um interlocutor pré estabelecido, que vai direcionar todas as outras condições necessárias para a concretização do texto.

Nesta concepção, a reescrita, tema deste trabalho, ganha espaço e é vista como uma das etapas do processo de produção textual, que começa no planejamento, desenvolve-se na execução, parte para a revisão e termina na reescrita. Esta última etapa só pode ser incluída devido ao fato de necessitar de um planejamento, um novo repensar sobre o texto, e não vê mais o texto como pronto e acabado desde o término do preenchimento das linhas.

Os conceitos de revisão e reescrita estão intimamente ligados à atividade de produção textual, já que se constituem como etapas deste procedimento. É partindo desta ligação que definiremos, no próximo capítulo, esses processos, juntamente com os problemas encontrados no ensino destes.

CAPÍTULO 2

PRODUÇÃO TEXTUAL: A REVISÃO E A REESCRITA

No contexto escolar, uma das maiores dificuldades dos professores e alunos da disciplina de Língua Portuguesa encontra-se na produção de textos já que, para que esta se realize, é necessário haver a interação. Normalmente, as produções textuais são vistas como um produto da leitura de determinados textos, sem objetivo algum para a escrita, o que dificulta ainda mais o desenvolvimento da escrita já que o aluno/escritor sequer sabe o motivo porque está escrevendo seu texto.

Consideramos a escrita como forma de interação entre indivíduos e pretendemos, a partir deste tópico, abordar as características da escrita de modo geral, enfatizando os processos de revisão e reescrita.

2.1 As pesquisas sobre revisão e reescrita realizadas no Brasil

Ao pesquisarmos sobre o ensino da escrita no país, através do levantamento de pesquisas já realizadas, notamos que alguns pesquisadores têm desenvolvido estudos sobre o tema e, conseqüentemente, sobre a revisão e a reescrita. Nesta seção, apresentamos, portanto, os trabalhos encontrados sobre a temática, a fim de justificarmos a realização da nossa pesquisa.

Jesus (1995), em sua dissertação “Reescrita: para além da higienização”, reflete sobre a reescrita de alunos do antigo 1º grau e afirma que a escola e todo o seu corpo institucional levam o aluno-reescritor a reproduzir as normas e convenções na busca pela melhoria do texto. Para ela, esta ação apenas higieniza o texto, propondo, para solucionar tal fato, um trabalho de análise linguística que desenvolva a escrita do aluno para os mais diversos contextos. A autora utiliza como referencial teórico a Análise do Discurso e os conceitos de textualidade elaborados pela Linguística Textual. A conclusão a que se chegou foi de que o sentido das palavras e das orações se encontra na interação do “eu” com o “outro”. O importante no momento da reescrita é olhar o texto pelo viés do funcionamento da linguagem, no qual autor e leitor marcam e são marcados pelo texto através da interação. Conclui ainda que o erro não pode ser apagado, mas analisado historicamente. A reescrita deve ter como objeto primeiro o de

expandir o desejo do dizer, de maneira que as correções realizadas no texto cooperem para isso.

Menegassi (1998), em sua tese de Doutorado, apresenta uma pesquisa em que estuda a revisão e a reescrita como etapas no desenvolvimento da produção textual. Analisa os processos de escrita, revisão e reescrita com base nos estudos da Psicolinguística e os comentários realizados pelo professor e sua influência no texto dos alunos a partir da Linguística Aplicada. O pesquisador estabelece 7 níveis de análise de textos, tanto na primeira quanto na segunda versão, buscando perceber quais foram as sugestões atendidas pelos alunos ou não e o que os alunos fizeram para ir além do sugerido. Estes níveis foram estabelecidos a partir da tipologia de operações linguísticas de reescrita sistematizada por Fabre (1986). Sua pesquisa conclui que a operação linguística mais sugerida pelo professor é a substituição de termos e que a reescrita é muito importante, porém pouco utilizada na sala de aula.

Silveira (1998) focaliza textos produzidos por alunos de 3ª série do 2º grau, em uma situação de testagem de modelo de Concurso Vestibular, confrontando os rascunhos e as suas versões finais. Sua pesquisa desenvolve-se a partir da análise das mudanças ocorridas entre a última forma do rascunho e o texto passado a limpo, constatando as várias dimensões envolvidas nas alterações. A autora busca, em seu artigo, analisar o processo da escrita. Um primeiro contato com os rascunhos das redações mostrou traços evidentes de um intenso trabalho de elaboração textual: sublinhados, rasuras, esquemas completos e incompletos, palavras escritas à margem com testagem de grafias, frases incompletas depois retomadas ou simplesmente abandonadas, numeração de parágrafos, apontando inversão de ordem depois da escrita, parágrafos/frases totalmente riscados. Estas marcas demonstram o processo de reelaboração da escrita, que, quando analisadas juntamente com o texto final, acabam por ter sentido e o observador acaba por perceber, ou tentar, o caminho que o aluno fez para chegar àquela produção final. Quando comparou o texto passado a limpo ao rascunho, a autora notou que em nenhuma destas versões o texto estava igual, sem nenhuma modificação. Com isso, a autora acabou por provar que os alunos são leitores exigentes de si mesmos e que, a cada leitura, acabam por reformular o seu texto.

Conceição (2000) investiga os resultados de uma proposta didática de reconstrução da discursividade na escrita manifesta em textos produzidos e

reformulados por alunos iniciantes num curso de Ensino Superior. A autora realizou um estudo exploratório nas primeiras redações destes alunos que indicou que elas não se caracterizavam como uma proposta de diálogo. O *corpus* foi submetido a duas fases de análise comparativa: em uma, verificou-se em que medida apresentavam as características de redação escolar, e em outra fase foi verificado se houve a desconstrução das formalidades características da redação escolar e se houve a reconstrução da discursividade. No desenvolvimento do seu projeto, a autora estabeleceu comparações entre a primeira versão dos textos e suas reescritas a fim de averiguar as mudanças ocorridas e qual o efeito dessas mudanças no que diz respeito ao aspecto discursivo dos textos analisados. Em suas conclusões, a autora notou que, nos primeiros textos, até mesmo os títulos eram uniformes, padronizados. Nas reescritas, porém, já começaram a aparecer os primeiros indícios de uma desconstrução desses estereótipos. Notou também que à medida que os textos foram sendo reescritos, foi se promovendo a reconstrução da discursividade e as características da redação escolar foram sendo superadas. Os alunos realizaram um significativo número de operações linguísticas, reescrevendo grandes partes dos seus textos. Essa movimentação produziu mudanças na qualidade discursiva dos textos. Estes alunos passaram a lidar com a língua não mais como algo pronto e acabado, mas começaram a conceber a linguagem como fruto de um trabalho de reflexão, à medida que passaram a selecionar os recursos expressivos da língua com o objetivo de provocar deliberados efeitos de sentido nos interlocutores.

Araújo (2004) desenvolve sua pesquisa buscando refletir sobre a revisão e a reescrita em ambientes escolares como partes do processo de produção textual. Focaliza o trabalho em pares, no qual um aluno torna-se leitor do texto do outro. Sua discussão sobre a revisão e a reescrita pauta-se na análise de rascunhos produzidos pelos alunos, como parte do processo de aprendizagem da língua escrita. A autora considerou que, quando os alunos reformulavam seu texto, estavam desenvolvendo uma atividade reflexiva em contexto. Foi mostrado, com esta pesquisa, uma possibilidade de trabalho com a produção textual e o uso de rascunhos como ponto de partida para a reflexão sobre a língua. Suas análises mostraram aspectos observáveis para os alunos, que negociaram, argumentaram e modificaram seus textos durante a atividade. A autora utiliza referenciais teóricos da perspectiva sociointeracionista e utiliza a perspectiva

cognitiva, genética, linguística e linguístico-pedagógicas para discutir os aspectos voltados à revisão e reescrita.

Menegolo e Menegolo (2005) fazem uma reflexão sobre o significado da reescrita de textos na escola e das possíveis posições que o sujeito-autor pode ocupar para poder se desempenhar no processo de (re)construção textual. A pesquisa busca mostrar a importância da reescrita no ensino, já que ela atribui ao aluno a chance de refletir e sistematizar sobre a língua. O trabalho com a reescrita é dividido em dois momentos, no primeiro deles são feitas abordagens, a partir dos PCNs e suas reflexões, sobre a importância de se trabalhar com a reescrita de textos. No segundo momento, mostra-se como o sujeito-autor se constitui na e pela linguagem e quais posições pode assumir no momento de reescrever seu texto. Os autores destacam que a escola precisa passar a conviver com produções mais ligadas ao cotidiano dos alunos e inserir novos gêneros com situações de comunicação em que o discurso do aluno contribua para o ensino-aprendizagem.

Souza (2006), em sua dissertação “Graus de explicitação em reescrita de produção textual: análise, com base na teoria da relevância, dos efeitos da intervenção oral docente”, investiga os efeitos da intervenção oral do professor nos níveis de explicitação das reescritas de alunos de 3ª série do Ensino Médio de um colégio de Santa Catarina. A autora observou que os enunciados foram mais explícitos e influenciados pelos professores nos ambientes cognitivos ativados anteriormente, nos primeiros textos, e pelas informações novas que vieram nas elaborações do segundo texto.

Pincinato (2006), em sua dissertação “Escrita e reescrita: produção de textos no Ensino Médio sob a perspectiva dos rascunhos”, realizou uma pesquisa em Jundiaí- SP, com rascunhos de alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio, buscando mostrar a maturidade para a escrita que os alunos adquirem no processo de aprendizagem e os caminhos escolhidos por eles no momento da reescrita. A autora utiliza os referenciais teóricos da perspectiva sociointeracionista e, após analisar todos os rascunhos dos sujeitos até a produção final, a autora conclui que os aspectos ortográficos e de pontuação nem sempre são os primeiros a serem corrigidos, mas a grande preocupação centra-se no encadeamento das ideias, buscando manter a coerência do seu texto.

D'Elia (2007) analisa como se dá a mediação do professor no texto do aluno a partir de bilhetes deixados nas produções textuais e dos comandos orais. Utiliza como embasamento teórico o sociointeracionismo e a Linguística Aplicada. A autora destaca a mediação oral como sendo de extrema importância no momento da produção escrita e sugere também a retomada coletiva do texto pelos alunos, afirmando ser um momento de maior participação e envolvimento dos alunos.

Viégas (2007) estudou uma possibilidade de superar as dificuldades na aprendizagem de língua escrita através da produção textual e sua reescrita. Buscou conhecer e analisar as práticas docentes em sala de aula e investigar os sentidos atribuídos à produção textual e à reescrita. Realizou uma pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica, voltada para a concepção dialógica e mediadora da linguagem. Sua metodologia de pesquisa foi composta por observações em sala de aula e posterior análise dos dados. A pesquisadora concluiu que as onze professoras investigadas estavam em processo de transformação e que seguiam a concepção de linguagem como instrumento de comunicação; que o processo de reescrita era responsável apenas de indicar os erros ortográficos e que as professoras não sabiam trabalhar utilizando o texto como objeto de ensino.

Borges (2007) desenvolveu um estudo no qual caracterizou o processo de produção escrita infantil, em contexto de reescrita escolar. Neste trabalho, identificou e analisou as preferências linguísticas de duas crianças, ao usarem as categorias funcionais determinante e modificador, analisando também as razões que levaram as crianças a usarem essas estruturas e não outras. O trabalho buscou destacar as categorias funcionais que são importantes no momento da produção de sentidos de um texto. Para isto, considerou as noções de objetos de discurso e de progressão textual da Linguística de Texto. No início da pesquisa, a autora mostra pontos comuns entre as duas crianças analisadas, no desenvolver da pesquisa, destaca as diferenças entre elas e afirma que foram ocasionadas como reação às intervenções escolares e sua busca pela adequação às propostas de reescrita.

Tavares (2008) mostra de que maneira acontecem as intervenções nos textos de alunos e se auxiliam ou não o processo de produção, se este precisa ser melhorado ou não. Para desenvolver sua pesquisa, utiliza a metodologia de observação e entrevista a duas professoras regentes de turmas de Educação de Jovens e Adultos e a

Sociolinguística Variacionista e Etnográfica como referencial teórico. A autora conclui que uma das professoras apenas aponta os erros de ordem ortográfica, enquanto outra auxilia seus alunos no desenvolvimento do estilo da escrita e das particularidades da língua em uso.

Cális (2008) investiga os formandos de Letras quanto ao trabalho com a escrita. Analisa o processo de reescrita textual no qual há a intervenção do professor que propõe a reelaboração textual. Para isso utiliza os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha Francesa. Seu corpus é constituído de respostas a uma das questões discursivas do Enade de 2001, que solicitava que os alunos apontassem problemas de elos coesivos no texto de uma criança de 10 anos. O autor concluiu que os alunos apontaram apenas aspectos de ordem linguística, e que aí está a causa do fracasso nos processos de reescrita e que devem ser levadas em consideração os aspectos relativos aos efeitos de sentido e às condições em que o texto é produzido. Nessa dissertação, o autor destaca as operações que devem, ou podem ser realizadas no momento da reescrita como a supressão, o acréscimo, a substituição e o deslocamento, fazendo um levantamento teórico de grande importância para as futuras pesquisas sobre os processos de reescrita.

Siqueira (2009) reflete sobre as produções textuais e as capacidades linguísticas dos alunos de 3º ano do Ensino Médio, buscando uma mudança na sala de aula para que professores e alunos participem ativamente da busca pelo conhecimento. A pesquisa desenvolve-se a partir da Linguística Aplicada, na perspectiva sócio-histórico-cultural do desenvolvimento, na perspectiva enunciativa da linguagem e na abordagem dos gêneros textuais. O autor conclui que, quando relacionados à vida social dos alunos, o aprendizado é maior e os alunos tornam-se sujeitos mais atentos.

Pazini (2009) em seu artigo “A Reescrita de textos por detentos da PEM (Penitenciária Estadual de Maringá)” aborda que os participantes do projeto, em que se baseia o artigo, desenvolveram dois tipos de textos: um deles teve por objetivo analisar a leitura feita pelos presidiários das imagens e dos textos abordados; os outros textos produzidos foram crônicas, narrativas, poemas, isto é, textos que, segundo a concepção do projeto, ao despertar a criatividade pela recuperação de lembranças, emoções, sentimentos, ajudam a repensar a própria identidade. O objetivo principal das correções dos textos não era destacar os erros gramaticais, mas mostrar a eles que a qualidade do texto não está neste aspecto, ou principalmente nele, mas que o texto é muito mais que

uma oportunidade de demonstrar domínio gramatical da língua escrita culta. A autora concluiu que o trabalho de reescrita mostrou-se bastante produtivo, já que, por ser desenvolvido através de oficinas, possibilitou discussões dos textos pelos próprios detentos, motivando reflexões sobre a natureza do texto, seus elementos constitutivos, suas condições de produção, sobre a relação autor – texto – leitor, sobre a integração entre as fases de produção textual, discussões essas já levantadas durante oficinas de leitura e que procuraram motivar um novo comportamento dos participantes em relação à produção da escrita. Concluiu, ainda, que só com um olhar sobre o texto que não o veja como um produto acabado, mas cujo sentido está sempre aberto a novas interpretações e reformulações, é que a produção textual pode ser entendida como uma forma de ajudar o detento a buscar a ressignificação de sua identidade, objetivo principal do projeto.

Nascimento (2009) apresenta resultados parciais de uma pesquisa mais ampla que investiga as relações entre os processos de referenciação e os modos de circulação de textos produzidos em ambiente escolar. A autora busca discutir o papel mediador da comunicação escrita entre professor e aluno na aquisição de práticas de linguagem, com o objetivo de refletir sobre o papel do bilhete orientador na reescrita, enfatizando as maneiras através das quais ele pode funcionar como um andaime para a aprendizagem de práticas de escrita. Os bilhetes orientadores foram empregados como instrumentos para redirecionar o olhar dos alunos escritores, centrado na situação puramente escolar da produção de texto, para uma concepção mais ampla dos modos de circulação do gênero produzido. O *corpus* de análise se constitui de relatórios de experiências de Ciências realizadas em sala de aula. Os textos foram produzidos por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da periferia de uma cidade do interior de São Paulo, no segundo semestre de 2007. A autora conclui que o trabalho de reescrita incitado pelo bilhete-orientador pode inaugurar um espaço de interlocução entre professor e aluno e, através dessa interação, possibilitar novas formas de encarar o fazer textos na escola já que o professor passa a ser encarado com um leitor interessado no seu texto e não como alguém à procura de erros.

Paniago e Filho (2009) apresentam os primeiros resultados de um projeto desenvolvido na Universidade Federal de Goiás, num artigo em que analisam algumas respostas fornecidas por professores de ensino médio a um questionário que busca

revelar como vem sendo conduzido o ensino de produção de textos nas escolas pesquisadas. Além disso, refletem sobre a importância da reescrita, a partir da análise de textos reescritos por alunos dos cursos de Letras e Pedagogia. Os dados revelam que a reescrita, se utilizada regularmente como estratégia de ensino, pode ser uma ferramenta eficiente para quebrar a artificialidade do uso da língua nas aulas de Língua Portuguesa. Os autores concluíram que não se pode negar a responsabilidade que a universidade tem na falta de qualidade do ensino que é oferecido nas escolas. Destacam ainda que nosso dever, então, onde quer que estejamos, é o de criar condições para que nossos alunos leiam com os próprios olhos e se tornem autores dos próprios textos, independente do contexto (público ou privado) em que estejam.

Mariano (2010) desenvolveu uma pesquisa com uma turma de 6^a série de Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Municipal, localizada na cidade de Mogi Mirim, SP. O objetivo principal da pesquisa foi avaliar o resultado da intervenção pedagógica na reprodução e compreensão de textos jornalísticos veiculados pela mídia, no momento da pesquisa, visando entender o processo de aquisição do conhecimento e de sua efetivação no momento de escrita. A autora buscou analisar quais eram as notícias que mais chamavam a atenção dos alunos, que tipo de informação eles compreendiam com mais facilidade, quais dificuldades os alunos demonstravam no momento de reproduzir as notícias relatadas pelo jornal, entre outras. Propôs a reescrita de notícias *on-line*, na qual os próprios alunos deveriam corrigir seus textos para depois passar ao professor. A autora concluiu que as notícias que mais chamam a atenção dos alunos são aquelas que fazem parte do seu dia-a-dia e que a intervenção do professor produz resultados eficazes.

Vieira, Silva e Alves (2010) analisam as produções textuais de Cartas do Leitor e suas respectivas reescritas elaboradas em 2009, por alunos de 3^a série do ensino médio de uma Escola Estadual da cidade de Natal/RN. O objetivo foi propiciar o aprimoramento do desempenho discursivo desses estudantes. Os resultados encontrados foram considerados satisfatórios: a maioria dos alunos envolveu-se nos processos de escrita e reescrita e passaram a apreender a construção desse complexo. As orientações foram dadas individualmente, o que ocasionou mais procura por parte dos alunos, que perceberam a dedicação dos orientandos nesta tarefa. Não apresentaram mais conclusões, pois o projeto ainda está em andamento.

Souza e Osório (2010) tiveram como objetivo verificar a maneira que o professor trabalha a produção de textos com alunos de 3ª série do Ensino Médio na rede pública estadual de Dourados/MS, levantando as habilidades que eles consideravam relevantes na produção de textos, conhecendo os procedimentos e encaminhamentos pedagógicos utilizados na sala de aula e mostrando aos professores, num momento posterior, quais são as ações efetivamente desenvolvidas. Para isso realizaram a pesquisa “A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário”, investigando o que ocorria no texto dos alunos após as reescritas, que eram motivadas pelos professores através de registros nos textos no momento da correção. A análise dos dados revelou que a reescrita sempre ocorreu em resposta às intervenções mediadoras do professor, realizadas por escrito, no texto do aluno. A reescrita dos textos mostrou-se produtiva para a melhora qualitativa das produções textuais dos alunos após um trabalho persistente e contínuo, tanto do professor quanto do aluno. Concluíram também que, mesmo o ambiente escolar sendo tradicional e conservador, depende do professor a utilização das concepções de linguagem em sala de aula e a mudança do foco do ensino para o trabalho com o texto. As autoras refletem ainda que, se os professores não colocarem como prioridade no ensino de Língua Portuguesa a produção de texto e não começarem a tratar o aluno como o “outro”, como seu “interlocutor”, como sujeito ativo e participativo em atividades linguísticas interativas, nada de novo ocorrerá no ensino da língua e, certamente, as dificuldades dos alunos tenderão a permanecer.

Neto (2010) propõe um exercício reflexivo acerca da demonstração, em textos narrativos reescritos de alunos de uma escola pública do nordeste baiano, de sua identidade por meio dos vários traços criativos presentes em sua produção textual. O autor busca questionar os processos textuais de manifestação da identidade nordestina como uma criação linguística, como uma realidade histórica e cultural elaborada e tecida, partindo do uso eficiente da própria língua. A experiência sobre a produção reescrita de narrativas foi desenvolvida em uma 8ª série de uma escola municipal de Fátima, na Bahia. Os envolvidos no projeto buscaram criar uma situação escolar em que pudessem orientar o aluno, interagir com ele, capacitando-o para a reescrita do seu texto. Tinha por finalidade de fazê-los perceber a produção de textos como processo de construção, ou seja, trabalho que não se finaliza no primeiro momento da escrita, nem

nos demais momentos e fases e no qual aparece a criatividade muito mais bem trabalhada através do planejamento e da prática constante de escrita e reescrita. O autor concluiu que a identidade faz-se presente nas narrativas reescritas em relação a um dado referente e preciso, como as referências da região, com seus traços culturais específicos, com seus costumes, suas crenças e valores morais e linguísticos. Percebeu que todos esses elementos interagem com outros aspectos identitários e seus componentes de outras dimensões.

Com o levantamento da temática pesquisada, podemos notar que diversas são as pesquisas que abordam a revisão e reescrita de textos, porém, muitas delas permanecem na afirmação de que, na maioria das vezes, estas práticas estão ausentes na escola, apesar de serem muito eficazes, dados estes que tornam-se, por vezes, repetitivos e sem nenhuma possível solução para o fato. Grande parte das pesquisas mantém-se no nível quantitativo, buscando mostrar onde acontecem os processos ou não e o porquê, porém, esta informação, a nosso ver, já não tem grande relevância uma vez que continuam a mostrar como está o ensino de revisão e reescrita de textos e não apresentam novas propostas para o trabalho destes processos.

Portanto, nosso trabalho concorda com o trabalho de Jesus (1995), ao corroborar que a reescrita não é apenas higienizadora do texto, que retira apenas os desvios ortográficos, e contribui com o trabalho de Menegassi (1998), ao utilizar as operações linguísticas elaboradas por Fabre (1986) e expandidas pelo autor, continuando na linha pesquisada por Conceição (2000) e Araújo (2004).

2.2 Produção textual escrita

O ensino de Língua Portuguesa tradicional pregava o ensino da metalinguagem e não da língua em situações reais e concretas de comunicação. A partir da década de 80, surgiram pesquisas voltadas para o ambiente escolar que buscavam o ensino voltado às práticas sociais e ao trabalho com o texto e o discurso. Geraldi (1997) afirma que, a partir do texto, o aluno pode expressar seu ponto de vista sobre o mundo e aprender a língua materna. Para o autor, “a produção de textos deve ser o ponto de partida e o de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa” (GERALDI, 1997, p. 135). O texto do aluno deve ser visto como um espelho para o trabalho em sala de aula e, de acordo com o autor, é a partir dele que devem ser

levantados os conteúdos a serem trabalhados, além de propiciar uma reflexão sobre a escrita e propor reescritas que levem a mudanças significativas e que deem origem a novos textos.

Os textos produzidos pelos alunos, até pouco tempo atrás, eram vistos como o momento de o aluno escrever sobre um tema determinado pelo professor, deslocado dos seus interesses, onde ele deveria colocar em prática todas as regras gramaticais aprendidas em sala de aula. Nessas redações, a vivência dos alunos não era considerada, o que importava era a quantidade da escrita em detrimento da qualidade, deixando de lado, portanto, as atividades de revisão e reescrita. Já nas práticas atuais, prega-se uma interação entre professor e aluno, em que o professor é um coautor do texto do aluno, já que, no momento da reescrita, acrescenta novas ideias ao seu texto ao invés de ater-se apenas aos seus aspectos estruturais.

Geraldi (1997), a partir da concepção interacionista de linguagem, teoriza as condições de produção necessárias para a construção de um texto. Baseados nas ideias do autor e expandido-as, temos ser necessário que:

- a) Tenha-se o que dizer, ou seja, um conteúdo, e não apenas uma reprodução dos conteúdos de sala de aula;
- b) Tenha-se uma razão para dizer o que irá dizer, ou seja, um objetivo;
- c) Tenha-se para quem dizer o que se tem a dizer, e não apenas o professor como único interlocutor;
- d) Que o locutor se constitua um sujeito ativo, comprometido com o que diz;
- e) Que se escolham estratégias textuais e discursivas para realizar as condições já determinadas.

Essas estratégias de produção textual estão relacionadas à escolha do tema, à finalidade, ao interlocutor, à posição social do autor e à utilização dos recursos linguísticos próprios a cada gênero textual, nesta ordem. Ao seguir estas condições de produção, o aluno deixa de produzir textos para a escola, ou seja, redações, e passa a produzir textos na escola, o que tem uma diferença considerável já que as primeiras têm o objetivo de alcançar uma nota; já na segunda, a escrita é vista como um processo, que abrange o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita, e os textos são escritos para circularem socialmente, constituindo elos na cadeia da comunicação.

Grande parte destas condições giram ao redor do elemento principal no momento da produção textual, o “para quem”, que é o definidor dos demais elementos: é a partir dele que se define o gênero a ser produzido, o assunto a ser tratado, o como tratar esse assunto etc.

De acordo com a perspectiva interacionista, o professor precisa levar seus alunos à reflexão sobre as condições de produção e, através delas, levantar temas, ideias e discussões que os faça entrar em contato com os mais diversos gêneros discursivos. Nesta perspectiva, o professor torna-se um mediador e um incentivador da atividade de produção textual e não mais apenas um corretor do trabalho destes alunos, ou um mero apontador de erros gramaticais e ortográficos. Aqui, o professor tem a função de auxiliar o aluno na exposição das suas ideias, ajudando-o a expressar com eficácia aquilo que ele deseja.

2.3 A escrita como trabalho

A concepção de escrita como trabalho nos remete aos conceitos de Bakhtin e seu Círculo, discutidos até aqui, já que abordam a questão da interação entre os sujeitos no momento da produção de enunciados. Nessa concepção, professor e aluno devem estar próximos nas diversas situações cotidianas de sala de aula.

Se relacionarmos o conceito de enunciação de Bakhtin (2003) com a concepção de escrita como trabalho, chegamos ao ambiente escolar, no qual cada atitude dos alunos e cada produção, seja ela escrita ou não, dá origem a novas enunciações. Partindo desta consideração é que a escrita faz sentido em sala de aula, já que é, e deve ser, feita para contemplar os diversos aspectos sociais: uma finalidade para a escrita, um tema para escrever, um interlocutor, um sujeito que assume uma determinada posição social e recursos linguístico-discursivos próprios do gênero escolhido.

Ao determinar os aspectos sociais que circundam a escrita, precisamos destacar as influências que as informações exteriores ao indivíduo exercem nele, seja através do contato físico, por um texto escrito, pela fala ou através de qualquer outro tipo de interação. Sobre este aspecto, retomamos Garcez (1998), que defende que, para escrever, o sujeito precisa desenvolver suas atividades mentais superiores: a memorização, a atenção, o pensamento abstrato, dentre outras, a partir dos pressupostos de Vigotsky (1989).

Portanto, ao perceber que, para escrever, envolvemos atividades mentais complexas, precisamos admitir, e ensinar aos nossos alunos, que produzir um texto é algo artesanal: demora e dá trabalho. Cada indivíduo tem o seu tempo para a sedimentação das informações, para as suas compreensões responsivas e a concepção de escrita como trabalho respeita esse tempo já que propõe etapas para o desenvolvimento do texto, que permitem a adequação do aluno ao seu texto e a interação deste com o seu professor.

Ligados ao processo da escrita, estão os processos de revisão e reescrita, que se constituem como etapas dele, juntamente com o planejamento e a execução. Estes processos são os que configuram ainda mais a concepção de escrita como trabalho, já que envolvem um longo empenho por parte do sujeito autor em ler, reler e reescrever o seu texto, o que não se dá de um dia para o outro e exige um certo comprometimento e desenvolvimento.

2.4 A revisão e a reescrita de textos

As práticas de produção textual, na maioria das vezes, seguem uma sequência pré-determinada. Primeiro o aluno lê o texto de apoio, sem perguntas que o leve à reflexão e à compreensão deste texto e, com um objetivo previamente delimitado pelo professor, que, na maioria das vezes, não considera os objetivos do aluno, apenas com perguntas tradicionais de cópia. Após essa leitura, o aluno passa a planejar o texto e a executar sua escrita. Quando concluída a fase da escrita ou, até mesmo, durante a sua execução, é feita uma breve revisão, geralmente, com o objetivo de encontrar os desvios gramaticais mais visíveis ou apenas uma leitura rápida, sem objetivo de alterar o texto produzido. Depois dessa leitura, o texto é entregue ao professor que, na maioria das vezes, corrige apenas os aspectos formais e os erros ortográficos do aluno e, raramente, devolve para que o aluno passe o texto a limpo, ou já atribui uma nota e acaba aí o processo de produção textual. Neste processo, não há o desenvolvimento do aluno–produtor, que não reflete sobre seu texto, analisado pelo professor, e não o reformula, a fim de melhorá-lo.

Porém, de acordo com Gonçalves e Bazarim (2009), o processo de produção textual deveria envolver várias etapas que garantissem a construção de um texto eficaz. Estas etapas são as seguintes: planejamento da escrita, efetivação do texto, leitura do

texto pelo sujeito autorizado e reescrita. Porém, nem sempre essas etapas são realizadas, principalmente, a etapa da reescrita.

A etapa da leitura do texto pelo sujeito autorizado pode acontecer com o professor ou, até mesmo, com o próprio aluno que, durante a concretização do seu texto, pode dar uma pausa na escrita para ler/reler o que produziu até então.

A revisão e a reescrita são imprescindíveis para a produção de textos e devem constituir atividades corriqueiras na sala de aula. Sem elas, o aluno dificilmente desenvolve sua escrita e melhora sua produção textual já que não vê a escrita como processo e, conseqüentemente, trabalha e acaba por continuar na concepção de escrita como dom / inspiração, na qual aquele aluno que escreve bem sempre será o autor do melhor texto e, aquele que não tem o dom, sempre escreverá textos inferiores. Porém, essas atividades, na maioria das vezes, não demonstram ser relevantes para a escola, que não considera o rascunho e as várias versões que constituem o processo de produção de textos, para ela interessa apenas o produto final.

A revisão e a reescrita de textos são a chance de o aluno colocar-se como um sujeito questionador do seu próprio texto em busca de uma melhoria neste, o que é diferente de uma simples higienização textual (JESUS,1995), que consiste em eliminar as inadequações ortográficas, de concordância e pontuação, sem preocupar-se com o desenvolvimento das ideias e dos conhecimentos de mundo presentes no texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS (BRASIL, 1998) esclarecem que o objetivo da revisão e da reescrita é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos. Nos PCNS, a reescrita é considerada importante por permitir ao aluno uma distanciação do seu texto, a fim de agir de maneira crítica sobre ele, observando aspectos que o sujeito-autor, às vezes, não consegue ver. Ao professor, esta prática permite que sejam elaboradas “atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto” (BRASIL, 1998, p. 97).

Ainda sobre a reescrita, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) defendem que é este o momento do aluno rever seu trabalho, o que foi escrito, refletindo sobre os argumentos e as ideias apresentadas, se seus objetivos foram concluídos, se conseguiu fazer uma progressão no tema, dentre outros aspectos. Portanto, o processo de revisão e reescrita devem ser vistos como o momento de

adequar seu texto à circunstância comunicativa e não apenas o momento de higienizar o seu texto, é algo que depende de saber articular o necessário e o possível. Nesses momentos, é necessário considerar o conhecimento prévio do aluno, buscando muito mais do que a qualidade da produção, a atitude crítica diante do próprio texto.

Diante de tanta rejeição no contexto escolar, quando propostas, a revisão e a reescrita ou, até mesmo, a produção textual, não têm um objetivo claro, porém, não basta o professor propor a revisão e reescrita sem objetivo algum, sem propiciar ferramentas para que esta reescrita aconteça. Toda produção textual deve ter um objetivo para ser concretizada, e é a fim de alcançar este objetivo que a reescrita deve acontecer. Geraldi (1997) defende que é preciso haver uma recuperação dos professores e dos alunos como sujeitos compartilhadores de explorações na busca do conhecimento. Para ele, é preciso que haja estas mudanças para que a visão do professor como detentor do saber seja derrubada. Esta visão não permite que a interação aconteça já que o aluno torna-se um recipiente vazio, à espera dos conteúdos que só o seu professor tem.

2.4.1 A Revisão

No ambiente escolar, revisar é, de acordo com Hila (2010), conseguir encontrar no texto os problemas que interferem na produção do gênero textual pré-determinado, tais problemas não devem ser apenas de ordem gramatical, mas também, da organização do texto, das escolhas temáticas, da adequação à situação de produção. Essa revisão pode ser realizada com o auxílio de um mediador, que não seja necessariamente o professor.

A atividade de revisão exige um grau de maturidade por parte do produtor, já que necessita que este mantenha uma postura diferente daquela mantida até então. No momento da revisão, o produtor deve portar-se como leitor, ativando sua criticidade e buscando as lacunas deixadas no momento da produção, momento em que o autor do texto torna-se o outro de si mesmo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009) e assume o papel de revisor do seu próprio texto. Essa posição de revisor do seu próprio texto não é assumida pelos autores dos textos analisados em nossa pesquisa já que o papel de revisor é atribuído ao professor, não necessitando de uma mudança de postura por parte do aluno.

Barlett (1982, p. 346) vê a revisão como um sistema complexo e essencial à construção do texto. Para ela, esta etapa envolve alguns processos de comparação entre palavras, sentenças ou parágrafos do texto, o que resulta em modificações. Ainda de acordo com ela, tais mudanças, na maioria das vezes, permanecem no nível sintático, já que o sistema escolar ensinou os alunos a fazerem assim. A avaliação do texto e a sua reescrita devem fazer parte do processo de revisão, no qual o aluno deve detectar o erro, identificá-lo e corrigi-lo. Para Menegassi (1998), a autora não foi muito eficaz em sua pesquisa por afirmar que, ao escritor, cabem as estratégias adequadas para realizar a revisão do seu texto, porém, não definiu tais estratégias.

Já Hayes et al. (1987) propõem que o escritor deve administrar diversos subprocessos que auxiliam no desenvolvimento do texto. Para eles, a revisão é um destes subprocessos que pode acontecer a qualquer momento na produção textual, não necessariamente ao término do texto. O autor defende ainda que a revisão pode acontecer de três maneiras distintas: individual, colaborativa e orientada. A diferença das duas últimas está no fato de o professor contribuir oralmente com o aluno na maneira colaborativa e o escritor contar também com o auxílio de outros alunos, já na revisão orientada, o professor sugere mudanças ao texto de maneira escrita.

De acordo com Góes (1993), para a criança, a tarefa de revisar o texto fica muito circunscrita a questões ortográficas e/ou mudanças superficiais que não afetam o significado do texto. Para a autora, as observações infantis restringem-se a aspectos de superfície, quase exclusivamente ortográficos, desconsiderando o lugar do leitor e, em decorrência, do próprio escritor. Ainda de acordo com ela, as crianças com menor nível de escolarização tendem a utilizar predominantemente a estratégia de dizer mais enquanto as de nível mais avançado tendem a dizer de novo, ou seja, substituir o enunciado.

Quando se dá à criança a oportunidade de vivenciar situações de interação que não estejam fixadas em modelos pré determinados, ela é capaz de estabelecer interlocuções significativas sobre o texto escrito e sobre o próprio processo de revisão, ou seja, expandir o que tem a dizer pelo fato de não ter um modelo que a limite e dite tudo o que ela deve fazer para alcançar os objetivos propostos.

Outra concepção importante no momento da revisão e reescrita de textos é o erro. Quando a criança não se inibe diante dele, sente-se motivada a consertá-lo,

melhorá-lo, já que isso a incomoda. Este processo é fundamental para a construção textual e para o processo de revisão.

É preciso estabelecer as condições necessárias à produção de um texto para que a revisão seja entendida como uma estratégia constitutiva. A revisão ajuda a escrita a tornar-se mais clara, auxiliando na descoberta do que o autor tem a dizer.

É preciso modificar, alterar o conteúdo a fim de não autorizar a mensagem a gerar outra interpretação diferente da pretendida; é preciso retomar o escrito para retirar essa dupla significação. Para Góes (1993), a revisão é um importante elemento mediador na apropriação/evolução da construção textual, já que possibilita ao aluno o retorno ao texto, explicita questões, verifica o não explicitado, repensa a escrita de palavras, a reconstrução, a retificação, auxilia o aluno a construir e/ou reconstruir procedimentos da escrita, a refletir sobre ela, conscientizando-se de seus próprios produtos e processos. Favorece a concretização da imagem do leitor, a partir do conceito de que se escreve para um interlocutor, ao qual sempre há coisas novas a dizer e fazer.

A revisão é uma nova oportunidade de interação do aluno autor com o seu texto, que pressupõe a atuação do autor como leitor e o convida a fazê-lo de forma crítica e participante, o que demanda um movimento de releitura, reelaboração, acréscimo ou supressões de trechos, retomadas de pontos de vistas que se constituem no próprio desenvolver do texto.

Serafini (2004) defende que existem dois tipos de revisão: a de conteúdo e a de forma. Para a autora, a primeira é responsável pelas alterações globais do texto, ou seja, aquela que percebe se o texto possui trechos deslocados, que não tem relação com o restante, ou que contém constatações distantes das demais partes do texto. Já a revisão da forma, é responsável pelas mudanças locais, nas quais o autor deve modificar as frases longas demais, cortando ou simplificando-as, omitir as palavras, pronomes, adjetivos ou advérbios desnecessários. Moterani (2012) e Gonçalves e Bazarim (2009) comprovam a existência de outros tipos de revisão que levam em consideração aspectos além dos estruturais e globais do texto: buscam o desenvolvimento das ideias, a adequação ao gênero textual produzido, o atendimento às condições de produção, entre outros.

Ruiz (2010) comenta que, na maioria das vezes, o aluno revisa seu texto após a correção do professor e entrega a nova versão com a reescrita de todo o texto, porém, em alguns casos, as alterações são feitas dentro da própria versão corrigida, através da reescrita acima da forma original ou do apagamento da primeira versão e reescrita posterior.

Menegassi (1998), baseado nas ideias de Barlett (1982), apresenta que são necessárias três operações para revisar um texto: a detecção do problema, a identificação deste e as estratégias de correção. Para o autor, a tarefa de detectar um problema é aquela que busca apontar alguma inadequação que a escrita apresentou, o que é necessário que se conheça a língua, as informações apresentadas e a maneira mais adequada de expressar este problema. A identificação, para ele, deve abranger os problemas formais e, ainda, o exercício de análise linguística, levando o sujeito autor a refletir sobre a maneira como diz o que diz em seu texto. Já as estratégias de correção de são falhas, já que faltaram à autora elementos que explanassem e compreendessem melhor as etapas propostas.

A tarefa de revisar um texto está intimamente ligada à sua correção, já que, no contexto de sala de aula, o professor assume o papel de revisor do texto do aluno e tem o objetivo de apontar-lhe as inadequações encontradas, para que reescreva o seu texto em um momento posterior ao da revisão.

Com relação à correção de textos, Serafini (2004) estabelece alguns passos que acredita serem necessários para que a correção aconteça de forma eficaz:

- A correção não deve ser ambígua;
- Os erros apresentados devem ser reagrupados e catalogados;
- O aluno deve ser estimulado a rever as correções e entendê-las a fim de trabalhar sobre elas no momento da reescrita do seu texto;
- Corrigir poucos erros em cada texto;
- A correção deve ser adequada à capacidade do aluno;

Para a autora, esses passos possibilitam uma boa correção, intimamente ligada à revisão, já que envolvem tanto o papel do professor quanto o papel do aluno frente à atuação deste.

Serafini (2004) teoriza sobre as estratégias para a correção de textos definindo três tipos de correções: correção indicativa, resolutiva, classificatória. Ao analisar estes tipos de correção, Ruiz (2010) acrescenta a textual-interativa.

A correção resolutiva é definida por Serafini (2004) como a tentativa, da parte do professor, de reescrever o texto do aluno, já que consiste na correção dos erros através da reescrita das palavras, frases ou até mesmo períodos. Nesse tipo de correção, o desvio gramatical e/ou ortográfico é totalmente eliminado pelo professor, que deixa para o aluno apenas o papel de passar a limpo aquilo que ele apontou. Geralmente, a reescrita aparece acima do trecho ou palavra escrita de maneira inadequada, também na margem ou no pós-texto, sem definição de lugar.

Ruiz afirma que “o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que levá-lo a pensar em uma possível solução” (2010, p. 60). Para a autora, esse tipo de correção pouco, ou nada, acrescenta ao aluno, que recebe seu texto praticamente reescrito pelo professor e a ele resta apenas acatar as transformações e passá-las a limpo. Dificilmente, o aluno reflete sobre as mudanças feitas pelo professor e, numa próxima produção textual, poderá repetir os erros corrigidos.

A correção indicativa para Ruiz

consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco. (2010, p. 36)

Este tipo de correção difere da correção resolutiva, principalmente no que diz respeito à reflexão – aqui é o aluno que deve fazê-la para tentar solucionar as inadequações apontadas pelo professor no seu texto. Porém, o que ocorre, muitas vezes, é que o aluno não quer ou não sabe revisar o seu texto e atender à solicitação do professor de alterar a palavra ou o trecho indicado, deixando a segunda versão do seu texto sem modificações.

A correção classificatória, de acordo com Serafini (2004), consiste em identificar e classificar os erros, propondo ao aluno a sua correção. Para a utilização dessa estratégia, o professor precisa criar um código de correção e apresentá-los aos alunos. Geralmente, são utilizadas as letras iniciais do termo metalinguístico ou

símbolos para se referir a cada tipo de inadequação textual. Alguns professores são extremamente claros e objetivos em seus códigos, facilitando o entendimento e atendimento por parte dos alunos. Sobre este tipo de correção, Ruiz afirma que

diante de um símbolo metalinguístico na margem de sua redação, o aluno pode ou não alterar seu texto, mas, se não o fizer, por certo, será ou por dificuldade na execução da tarefa, ou por dificuldade na compreensão da própria correção realizada pelo professor. (RUIZ, 2010, p. 66)

Nos casos de correção classificatória, a revisão pode ou não se efetivar já que o aluno pode não entender os símbolos usados pelo professor e, portanto, não atendê-los, ou, simplesmente, não querer atendê-los. Muitas vezes, o aluno até sabe solucionar o problema do seu texto, mas, diante da anotação do professor, sente-se em dúvida e opta por manter o texto como na versão original, aguardando uma nova manifestação por parte dele.

A correção textual-interativa, de acordo com Ruiz (2010), refere-se a comentários mais longos do que aqueles feitos à margem do texto pelo professor. Geralmente, eles são escritos ao término do texto do aluno, a partir daqui chamado de pós-texto, devido à necessidade de um espaço maior. Estes comentários funcionam como bilhetes que falam sobre os problemas do texto ou, até mesmo, do que foi feito pelo professor ou precisa ser feito pelo aluno para a melhoria da sua produção. Os professores aproveitam ainda este espaço para elogiar o que foi feito pelo aluno ou, até mesmo, cobrar aquilo que o aluno não fez.

Ruiz, em sua análise, percebeu que “são raros no *corpus* os casos de reescrita pós-bilhete que não impliquem, por parte do aluno, um comportamento verbal em resposta – sobretudo em se tratando de primeira versão de texto”(2010, p.70). De acordo com a autora, este é o tipo de correção que os alunos mais atendem – desde que entendam o que o professor solicitou – e que, portanto, mais traz atitudes responsivas por parte dos alunos.

Apesar de ser a estratégia de correção que mais provoca atitudes responsivas nos alunos, a correção textual-interativa demanda um tempo maior de dedicação por parte do professor, já que exige uma concentração maior e uma atenção redobrada, pois o professor cita as inadequações no seu comentário, ao término do texto do aluno.

Podemos perceber que, nos três primeiros modos de correção apresentados - resolutive, indicativa e classificatória, o professor assume o papel de corretor do texto do aluno, que aponta as inadequações encontradas neste, tornando-as correções monológicas. Já na quarta correção, o professor é o revisor e co-produtor do texto, permitindo que o aluno verifique o que o professor está de acordo ou não através dos comentários feitos ao término do seu texto, tornando esta uma correção dialógica, caracterizando o aspecto interativo da revisão de textos, já que proporciona um diálogo entre o produtor e o revisor, que assume o papel de co-produtor.

2.4.2 A Reescrita

Durante muito tempo, a reescrita foi vista como uma espécie de limpeza textual, em que o objetivo principal consistia em eliminar as impurezas previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos eram analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, tínhamos um texto linguisticamente correto, mas prejudicado na sua potencialidade de realização (JESUS, 1995).

A reescrita possibilita ao aluno uma relação mais interativa com seu próprio texto, já que provoca um diálogo entre o aluno-autor com o seu produto; além de auxiliá-lo a enxergar, por meio da mediação do professor, o que antes ele não conseguia ver sozinho, é o momento da reflexão sobre os problemas encontrados no momento da revisão, porém, nesta etapa, cabe ao autor decidir se vai alterá-los ou não.

Para Sercundes (1997), a reescrita é importante para que o aluno tenha condições de perceber a escrita como trabalho, como atividade natural do homem que o ajuda a tornar-se um usuário mais efetivo de sua língua e que, portanto, deve ser pensada e repensada e que nunca se dá como um produto pronto. Porém, a reescrita dos textos deve ter um objetivo de interesse dos alunos, caso contrário, irá afastá-los cada vez mais da língua padrão.

O professor pode trabalhar com a reescrita de diversas formas desde que sejam priorizados aspectos para além dos problemas formais, que também devem ser objetos de reescrita, mas não os únicos objetos. O professor pode propor a reescrita de

parágrafos, frases, textos dos alunos, textos de outros autores ou, até mesmo, partes de textos, abordando a maneira como o aluno desenvolve suas ideias, se faz uma adequação do seu texto ao gênero proposto, se adapta sua linguagem ao seu interlocutor, etc. O importante, neste processo, não é o que se reescreve, mas a maneira como se reescreve.

A tendência do aprendiz de privilegiar operações com categorias da língua escrita que tem se apresentado com muita regularidade pode indicar que nessa fase ele considera que um texto deve possuir certas características formais, como correção ortográfica, concordância, presença de determinados sinais de pontuação e grafia legível. Pode-se inferir que faz parte do próprio processo de desenvolvimento tomar como objeto de reflexão os aspectos mais aparentes como os marcadores de pontuação e a forma escrita de palavras.

Muitas vezes, os comentários deixados pelos professores nos textos dos alunos são imprecisos, fazendo com que o aluno fique sem entender o que ele deve refazer no seu texto. Tal problema acontece devido ao foco dado, na maioria das vezes, no aspecto gramatical ou ortográfico e à ênfase nos pontos negativos do texto. Dificilmente, os professores deixam comentários que colaborem com o desenvolvimento do texto dos alunos.

Fabre (1986) e Menegassi (1998) abordam alguns tipos de operações linguísticas efetuados neste momento de reescritura do texto. As operações de supressão, acréscimo, deslocamento e substituição foram definidas por Fabre (1986); Menegassi (1998), ao analisá-las acrescentou a estratégia de ignorar. Estas operações foram encontradas nas revisões e reescritas que constituem o *corpus* desta pesquisa e que são analisadas e exemplificadas no Capítulo 5.

A operação de supressão é aquela que faz uma retirada sem substituir o termo suprimido e sem prejudicar o sentido do texto. Nesta categoria, podem acontecer omissões de palavras repetidas, frases desconectadas, pronomes, conectivos, vírgulas ou acentos em locais inadequados, dentre outros.

A operação de acréscimo é responsável pela adição de algum elemento ao texto, seja uma palavra, frase, sinal de pontuação ou grafema. Pode acontecer no nível sintático ou, até mesmo, na modificação de um parágrafo inteiro. Constantemente, são encontrados nos textos acréscimos de acentos, vírgulas, pontuações, pronomes e, até

mesmo, palavras, parágrafos ou elementos que comprometem a estrutura visual do gênero, como o título, o vocativo, o local e a data etc.

A operação de substituição acontece quando um termo é retirado do texto, mas outro é acrescentado em seu lugar. Pode acontecer em casos de pontuação inadequada, nos quais substitui-se o ponto ali presente pelo correto; palavras grafadas de maneira ou em local incorreto, que são substituídas pela adequada, parágrafos inteiros que são omitidos e, em seu lugar, é acrescentado um novo parágrafo, inexistente até então.

A operação de deslocamento consiste em mover elementos dentro do texto para outro lugar, modificando sua ordem no desenvolvimento textual. Essa operação pode deslocar conectivos e pronomes empregados de maneira incorreta ou, até mesmo, parágrafos que se encaixariam melhor em outra parte do texto ou estão desalinhados.

Com a reescrita do texto, as atividades epilinguísticas, aquelas que resultam de uma reflexão que toma os recursos expressivos como seu objeto, e metalinguísticas, que tomam a linguagem como seu objeto e não mais enquanto reflexão vinculada ao processo interativo, são acionadas simultaneamente no processo de reflexão sobre a língua escrita e a prática discursiva do aluno é valorizada. A reescrita torna-se fundamental para as reflexões em torno da aprendizagem linguística e dos aspectos discursivos da língua.

A revisão é definida por alguns autores como um processo exclusivo do aluno, que assume o papel de leitor do seu próprio texto e busca encontrar falhas neste, porém, em nossa pesquisa consideramos a revisão como o turno do professor, o momento da leitura do texto do aluno por ele, que detecta os desvios e marca-os para que sejam retomados no momento da reescrita.

Em nossa pesquisa, consideramos a revisão e a reescrita como processos distintos, porém, interligados entre si, corroborando com a ideia de Serafini (2004). Esta distinção está presente no fato de, em nosso *corpus*, analisarmos a revisão através do turno do professor, visto como sujeito autorizado, já a reescrita é analisada a partir do turno do aluno. As ações envolvidas na revisão dos textos supõem, mesmo que minimamente, a identificação de um problema no texto do aluno e o apontamento de uma solução, de forma direta ou não. Já na reescrita, as ações são o entendimento do apontamento feito pelo professor, a concordância ou não com ele, a resolução do problema ou não etc.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE COLETA DOS REGISTROS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a pesquisa que realizamos e compreender os caminhos metodológicos utilizados na coleta e na análise dos textos que constituem os próximos capítulos.

3.1 A metodologia

Com o objetivo de compreender o processo da escrita, incluindo as etapas da revisão e da reescrita, analisamos várias produções textuais realizadas por alunos de 5ª e 6ª série⁴ de uma escola pública e uma privada, a fim de levantar as características de escrita desses níveis e delimitar os aspectos que podem e devem ser apontados pelo professor no momento de revisão e correção de textos produzidos em situação escolar.

Partimos da vertente interacionista da Linguística Aplicada e das discussões do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita”⁵ (www.escrita.uem.br), realizamos uma pesquisa qualitativa que usa dados numéricos para sustentá-la. (BELAS, 2011; CASTRO, 2006; MINAYO, 1998).

Os fatos analisados são as produções textuais de 5ª e 6ª séries que buscam o levantamento e a compreensão das características de escrita desses níveis, considerando-se os processos de revisão e reescrita de textos.

3.2 O contexto de pesquisa: a escolha das escolas

A partir do momento em que foi decidido que esta pesquisa objetivaria analisar a reescrita em contextos escolares, optou-se por fazer parte do *corpus* escolas particulares

⁴ Esta pesquisa analisa apenas os textos de 5ª e 6ª série, desenvolvida junto ao grupo de pesquisa “Interação e Escrita”, no qual duas participantes desenvolvem a mesma temática em outros níveis de escolaridade – uma com textos de 4º e 5º ano, outra de 7ª e 8ª séries.

⁵ As pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa apresentam uma base comum que é o interacionismo linguístico, a partir de uma perspectiva bakhtiniana e toda a literatura dela decorrente, no Brasil. São interesses temáticos o ensino, a aquisição e o desenvolvimento da escrita, envolvendo-se aqui a leitura, a produção de textos e a análise linguística, como eixos norteadores, primários e pertinentes, no ensino básico e no ensino superior, especificamente na formação de professores de língua materna, incluindo-se o material didático e as abordagens e metodologias empregadas. Além disso, são desenvolvidas pesquisas que estudam a utilização e a posição da escrita em situações sociais definidas, conforme é estabelecido em sua página eletrônica: www.escrita.uem.br.

e públicas para que também se pudesse obter um perfil da reescrita em diferentes contextos educacionais.

Ao determinar as escolas nas quais recolheríamos o material, foi enviada uma carta de apresentação do Grupo de Pesquisa para a direção das escolas, solicitando a coleta de dados.

Inicialmente, pretendíamos desenvolver a pesquisa com produções textuais recolhidas em 4 escolas – 2 públicas e 2 particulares das cidades de Marialva - PR e Maringá – PR. Entretanto, em função de algumas dificuldades, ficou decidido que seriam recolhidos os textos de 1 escola particular em Marialva, 1 escola pública em Maringá.

O colégio particular da cidade de Marialva⁶ foi totalmente colaborativo e prestativo para com a pesquisa. Desde o contato com a direção até os professores, tudo foi de grande facilidade e interesse por parte de ambos. Então ficou estabelecido que, quando tivessem algo a ser entregue, entrariam em contato com a pesquisadora.

Na cidade de Maringá, escolhido por ser de fácil acesso para a pesquisadora e sede da Universidade Estadual de Maringá, o colégio Público⁷ recebeu a pesquisadora com bastante atenção e entusiasmo, mostrando-se favorável à realização da pesquisa. Logo nos primeiros contatos ficou estabelecido que, assim como nos demais colégios, quando tivessem material a ser entregue, entrariam em contato com a pesquisadora. Tudo correu conforme o combinado na Escola C.

As conversas necessárias para o início da coleta do material foram realizadas e a pesquisadora passou a aguardar a coleta. Ao término do 4º bimestre do ano de 2010, as escolas começaram a entrar em contato para a entrega do material. Na escola particular da cidade de Marialva, a escola B, tudo aconteceu perfeitamente, o material foi todo separado e fotocopiado conforme as séries. Na escola pública de Maringá, a escola C, as professoras responsáveis pelas séries entregaram-nos o material conforme combinado.

⁶ A partir daqui denominada Escola B

⁷ A partir daqui denominado Colégio C.

3.3 O contexto das escolas

Para podermos descrever as escolas participantes da pesquisa, foi entregue uma ficha de levantamento de dados que solicitava informações contextuais do ano de 2010, com as seguintes informações:

- Número de professores;
- Número de professores de Língua Portuguesa;
- Número de séries;
- Número de turmas por série;
- Número total de alunos na escola;
- Número de alunos por série.

A escola B apresentava cerca de seiscentos alunos matriculados, dentre eles, duzentos e trinta e um cursavam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e noventa estavam inscritos no Ensino Médio, contabilizando uma média de vinte e cinco alunos por sala de aula. A escola atendia vinte turmas e possuía vinte professores, dentre eles três ministravam a disciplina de Língua Portuguesa.

A escola C apresentava cerca de um mil, duzentos e cinquenta alunos matriculados, dentre eles, setecentos alunos cursavam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e quinhentos e cinquenta estavam inscritos no Ensino Médio, contabilizando uma média de trinta e dois alunos por sala de aula. A escola atendia trinta e nove turmas e possuía cinquenta e três professores, dentre eles oito ministravam a disciplina de Língua Portuguesa.

Quadro I - Comparação dos dados quantitativos das duas escolas

Escola B – Particular	Escola C – Pública
600 alunos	1250 alunos
231 no Ensino Fundamental	700 no Ensino Fundamental
90 no Ensino Médio	550 no Ensino Médio
Média de 25 alunos por sala	Média de 32 alunos por sala
20 turmas	39 turmas
20 professores	53 professores
3 professores de Língua Portuguesa	8 professores de Língua Portuguesa

A escola pública C apresentou um número maior de alunos matriculados, para atender a essa demanda, os dados revelaram que a quantidade de professores e turmas desta escola também era maior se comparado à escola particular B. Com relação aos professores que ministravam a disciplina de Língua Portuguesa em 2010, podemos notar que a escola que apresentou o maior número, conseqüentemente, foi a que possuía a maior quantidade de alunos matriculados, totalizando oito educadores da área enquanto a escola particular possuía três professores.

No que diz respeito ao número de turmas por série atendidas pelas duas escolas, o Quadro II faz uma relação delas:

Quadro II - Quantidade de turmas por série

Escola	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	1º EM	2º EM	3º EM
B	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
C					4	4	3	3	2	2	2

Ao analisar o quadro, podemos perceber que as escolas tinham a diferença, na quantidade total, de apenas uma turma. A escola B possuía 19 turmas e a escola C 20 turmas, porém, a escola B atendia alunos desde a 1ª série enquanto a escola C possuía alunos da 5ª série ao Ensino Médio. Na escola C, as turmas funcionavam pela manhã e à noite, já na escola B as turmas de 1º ao 5º ano funcionavam à tarde e 5ª a 8ª séries e o Ensino Médio funcionavam pela manhã.

Em relação à localização das escolas, a particular da cidade de Marialva situa-se na área central da cidade e é a maior da cidade dentre as particulares. Já a pública da cidade de Maringá situa-se num bairro periférico. Tais dados refletem também na quantidade de alunos, pois, como sabemos, a demanda em colégios públicos é muito maior.

3.4 As idas e vindas da escola: receios e expectativas das professoras

Na primeira definição dos locais onde o trabalho se desenvolveria, a pesquisadora visitou as escolas e conversou com as professoras de Língua Portuguesa. A fim de esclarecer o que as professoras teriam de fazer em sala de aula, foi levado um

pequeno roteiro explicativo que continha todos os itens que deveriam ser coletados. Este roteiro tinha o objetivo de facilitar e, até mesmo, lembrar os professores de quais materiais havíamos solicitado. Este roteiro nos permitiria uma noção completa de como a aula teria se desenvolvido, já que não estávamos presentes neste momento:

- Qual foi o texto de apoio oferecido aos alunos? (alguma coletânea?)
- Este texto de apoio foi trabalhado em forma de perguntas? Quais?
- Qual foi o comando de produção dado e quais foram as orientações para a produção do texto?
- Primeira versão do texto dos alunos.
- Apontamentos do professor na primeira versão.
- Versão reescrita do aluno.
- 2ª revisão (se houver).

Muitas idas e vindas foram necessárias para que as professoras pudessem compreender o percurso proposto neste encaminhamento, principalmente, no que se refere às questões de revisão e reescrita.

Na escola B, a coleta do material desenvolveu-se tranquilamente, uma vez que os processos de revisão e reescrita já faziam parte da rotina escolar, já que a proposta havia sido solicitada pela coordenação.

Muita expectativa e curiosidade permearam nossa pesquisa, uma vez que todas as professoras solicitaram a apresentação dos resultados de nossa investigação, a qual serviria de modelo para um trabalho que demonstra muita dificuldade em ser executado por elas, principalmente, pelas educadoras da escola pública.

3.5 A atuação profissional das professoras

A fim de complementar o levantamento de dados que contribuiriam para a análise dos registros desta pesquisa, fez-se necessário conhecer alguns aspectos a respeito da vida profissional das professoras. Para tanto, elaboramos uma ficha que lhes foi entregue, cujos tópicos solicitavam informações profissionais das envolvidas no desenvolvimento do trabalho:

1- Colégio:

- 2- Nome da Professora:
- 3- Séries em que atua:
- 4- Formação Superior:
- 5- Pós-graduação:
- 6- Tempo de Serviço na área docente:
- 7- Leciona apenas nesta escola?
- 8- Se não, qual outra?
- 9- Particular ou pública?⁸

Com este questionário, pretendíamos fazer um levantamento da experiência e escolaridade de cada uma das participantes para tentarmos perceber se isto influenciaria ou não na sua prática docente como corretora de textos.

A partir deste questionário, conseguimos traçar um perfil das professoras⁹:

A professora da 5ª série do colégio B de Marialva é Raquel, que possui graduação e Mestrado em Letras também pela Universidade Estadual de Maringá. Trabalha há sete anos na área de ensino privado e, no ano de 2010, lecionava para as 5ª, 6ª e 7ª séries.

Adriana é professora da 6ª série do colégio B de Marialva, leciona para a 6ª e a 8ª série do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Formou-se em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, é especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Maringá. Atua como educadora há aproximadamente quinze anos, atendendo não só a rede privada de ensino, como também a pública.

Cassiana é a professora da 5ª série do Colégio C, formada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia e possui especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela mesma instituição. Nesta escola, leciona para a 5ª, 7ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e para o 1º e 2º ano do Ensino Médio. Trabalha há 10 anos no ensino público.

Maria, professora das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental do colégio público C, é formada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá e possui pós-graduação

⁸ Os itens 1, 2 e 8 não serão revelados por uma questão ética.

⁹ Por uma questão ética, os nomes dos envolvidos na pesquisa são fictícios.

em Literatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari. Atua desde 1995 no ensino, totalizando 16 anos de docência em escolas públicas.

Quadro III - Escolaridade e experiência das professoras

	Raquel	Adriana	Cassiana	Maria
Escolaridade		Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	Especialista em Literatura
	Mestre em Letras	Mestre em Linguística Aplicada		
Tempo de Experiência	7 anos de experiência	15 anos de experiência docente	10 anos de experiência em escolas públicas	16 anos de experiência em escolas públicas

A partir da análise destes dados, conseguimos notar que as professoras que tiveram mais aceitação do nosso projeto de pesquisa foram as que possuem Mestrado, este fato pode ser atribuído à convivência com o ambiente de pesquisa e investigação dos contextos escolares, assim como ao seus processos de produção acadêmica que exigiu sempre a revisão e reescrita como aspectos comuns à obtenção do título.

3.6 O recolhimento do material

Ao todo, foram recolhidos 316 textos, dentre os quais 139 contém a primeira versão revisada e a segunda versão reescrita. Deste montante, 147 são da 5ª série e 169 são da 6ª série do Ensino Fundamental. Além disso, recolhemos também o material de apoio utilizado em sala de aula para a realização das produções escritas.

Na escola pública C, foram recolhidas 60 produções textuais, as quais 28 são da 5ª série e 32 da 6ª série. Dos textos coletados da 5ª série, 22 apresentaram uma versão reescrita e 28 textos da 6ª série possuem sua 2ª versão. As turmas se caracterizavam por serem salas mistas de meninas e meninos, cuja idade variava entre 10 e 14 anos de idade. Por ser uma escola pública e de periferia, a quantidade de alunos repetentes e fora da idade adequada à série era um pouco além do normal. Na 5ª série, os textos foram produzidos após o estudo do Capítulo 2 do livro de Cereja e Magalhães 5 (2006) que recebia o título “Papo de irmão”, que tratava das relações familiares, dos diferentes tipos de famílias, do afeto e da cumplicidade entre os irmãos e, ao término, solicitava a

produção de um texto com até 10 linhas, no qual os alunos deveriam contar sobre os seus relacionamentos familiares e os objetos que costumam guardar com estimo, que era caracterizado como um texto narrativo, porém, devido às condições de produção dadas, percebemos que era uma espécie de relato.

Na 6ª série, os textos foram desenvolvidos após a leitura, discussão e realização do Capítulo 3 do livro de Cereja e Magalhães 6 (2006), que apresentava o gênero poesia. A proposta de produção solicitava que fossem produzidos pequenos poemas definindo poesia e trazia como apoio um poema do autor Nicolas Behr. Esta proposta de produção foi alterada pela professora, que permitiu aos alunos que variassem no tema e escrevessem sobre o que quisessem: amor, escola, família, chuva etc.

Na escola B, recolhemos 256 produções textuais, sendo que 119 são da 5ª série que se dividia em “A” e “B”, e, dentre eles, 40 apresentaram a versão reescrita. A professora destas turmas forneceu todas as primeiras versões revisadas e segundas versões reescritas. O trabalho com as produções textuais foi proposto a partir do capítulo III do livro didático *Todos os textos 6º ano* de Cereja e Magalhães (2007), o qual é adotado pela escola para a disciplina de Laboratório de Textos. Estas turmas de 5ª série se configuravam por serem turmas de quantidades razoáveis de alunos – 25 a 27 – com quantidade equilibrada de meninas e meninos, aproximadamente 12 meninas e 13 ou 15 meninos em cada sala.

Na 6ª série, 137 textos foram fornecidos para a nossa pesquisa. Da turma “A”, recolhemos 77 produções textuais, sendo que todas foram revisadas e 26 reescritas. Da turma “B” foram coletados 60 textos e, dentre eles, 23 apresentaram a segunda versão. O trabalho em sala também foi desenvolvido a partir do livro didático *Todos os textos 7º ano* de Cereja e Magalhães (2007). As turmas da 6ª série se caracterizavam por terem uma boa quantidade de alunos, 24, o suficiente para conseguir desenvolver propostas de produção textual. Uma das salas possuía 14 meninos e 10 meninas e a outra 9 meninas e 14 meninos.

Quadro IV - Quantidade de produções textuais coletadas.

	Escola B	Escola C	Total
Produções da 5ª série	119	28	147
Produções da 6ª série	137	32	169
Total de Produções	256	60	316

Quadro V – Quantidade de versões reescritas

	Escola B	Escola C	Total
Textos com versão reescrita da 5ª série	40	22	62
Textos com versão reescrita da 6ª série	49	28	77
Total de Textos com versão reescrita	89	50	139

Ao compararmos o quadro com a quantidade de produções coletadas e o referente à quantidade de alunos, percebemos uma discrepância – a escola que possui o número menor de alunos forneceu mais produções textuais que aquele que possui a quantidade muito maior de alunos, ou seja, os dados quantitativos são maiores para a escola particular. Este fato nos leva a crer que os alunos da Escola B produzem e reescrevem muito mais textos que os alunos da Escola C, fato este que pode ser atribuído à exigência maior da escola particular em detrimento da escola pública.

3.7 Procedimentos Metodológicos

A fim de cumprirmos o objetivo de compreender como o processo de revisão e reescrita se dá em produções textuais de 5ª e 6ª séries, faz-se necessária a determinação de critérios para a análise das produções textuais, respaldados nas características da análise qualitativa com levantamento de dados quantitativos. São eles:

- Levantamento dos tipos de correção, com base em Serafini (2004) e Ruiz (2010), utilizados pelas professoras, especificando as séries de cada escola;
- Levantamento dos apontamentos referentes aos aspectos do texto, por exemplo, quantos comentários acerca do alinhamento do parágrafo, da acentuação etc.;
- Levantamento das operações linguístico-discursivas, baseados em Fabre (1986) e Menegassi (1998), que os alunos utilizam para a reescrita de seus textos;
- Delimitação linguístico-discursiva do que os textos dos alunos já apresentam nos processos de revisão e reescrita.

O levantamento destes dados nos possibilita uma visão das características de escrita dos alunos e um auxílio aos professores com aspectos que podem e devem ser

apontados por eles no momento da revisão e correção dos textos produzidos em sala de aula.

É importante destacarmos que, nesta pesquisa, o termo linguístico-discursivo não se refere apenas aos aspectos formais do texto, mas também aos aspectos discursivos, que aparecem marcados no texto através das operações de supressão, acréscimo, omissão e deslocamento, teorizadas mais adiante.

CAPÍTULO 4

OS TIPOS DE CORREÇÕES E SEUS APONTAMENTOS

Neste capítulo, definimos os tipos de correções efetuadas pelo professor no texto do aluno, apresentadas por Serafini (2004) e Ruiz (2010), identificando as mais frequentes nos textos analisados. É realizado um levantamento quantitativo destas correções, mostrando quais inadequações são evidenciadas com cada um desses apontamentos.

4.1 A Correção resolutiva

A correção resolutiva, conforme já foi definido, consiste em corrigir todos os erros dos alunos de forma a reescrevê-los. Nos textos analisados, esta estratégia de correção foi a mais utilizada pelas professoras. O Quadro VI demonstra a quantidade de correções encontrada em cada uma das séries dos colégios B e C.

Quadro VI: Quantidade de ocorrências dos apontamentos resolutivos

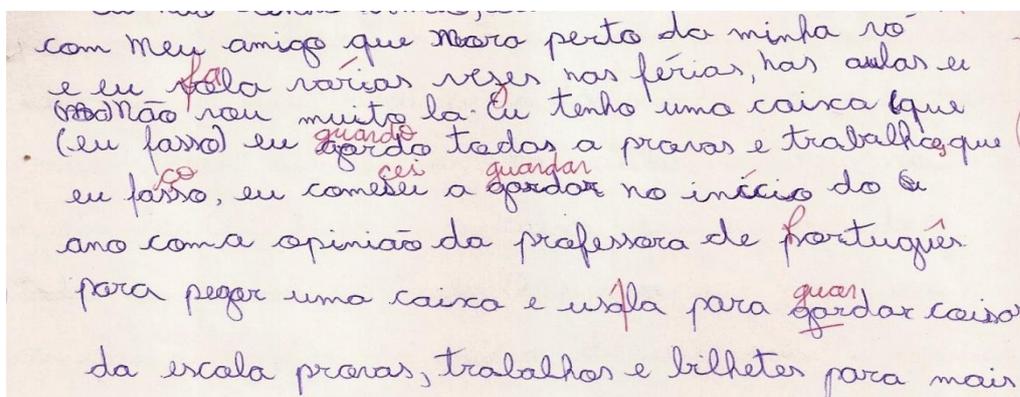
	Escola B		Escola C		TOTAL
	5ª série	6ª série	5ª série	6ª série	
Quantidade total de textos com apontamentos	42	39	28	32	141
Número de apontamentos resolutivos na 1ª versão dos textos	124	214	378	209	925

Neste quadro, percebemos que os apontamentos resolutivos apresentaram uma grande quantidade de ocorrências – uma média de, no mínimo, três em cada texto. Notamos ainda que os textos da 5ª e 6ª série da Escola C foram o que receberam a maior quantidade de registros, mesmo sendo as turmas que têm o menor número de textos, 28 e 32.

Esse tipo de correção pode aparecer de diversas maneiras: a forma considerada correta, ou seja, substitutiva da incorreta, vem escrita acima da palavra inadequada, a

palavra problemática é riscada pelo professor, a forma “adequada” vem escrita no término da linha ou no final do texto.

Exemplo de correção Resolutiva – Texto 17 (6ª série / Escola C)



Na correção resolutiva do texto 17, notamos que os principais pontos corrigidos foram os desvios ortográficos, como as grafias com letras incorretas e falta de acentuação. Porém, ao analisar os demais textos, percebemos que muitos outros aspectos linguístico-discursivos também receberam correção. O Quadro VII apresenta os diversos aspectos encontrados na correção resolutiva e a frequência de cada um deles.

Quadro VII: Aspectos linguístico-discursivos apontados pela correção resolutiva

Aspectos linguístico-discursivos	5ª série		6ª série		Total
	Escola B	Escola C	Escola B	Escola C	
Coerência	10	15	13	10	48
Coesão	-	1	5	-	6
Concordância	6	12	6	6	30
Conectivos	-	1	2	-	3
Conjugação verbal	8	2	6	3	19
Crase	8	2	2	-	12
Ortografia	86	341	157	179	763
Paragrafação	4	1	19	3	27
Pronomes	2	3	2	7	14
Título	-	-	2	1	3
TOTAL	124	378	214	209	925

Ao analisar o Quadro VII, podemos perceber que a preocupação principal das professoras no momento da correção foi com o aspecto ortográfico, que envolve tanto os desvios da escrita padrão, quanto as inadequações na acentuação ou na pontuação.

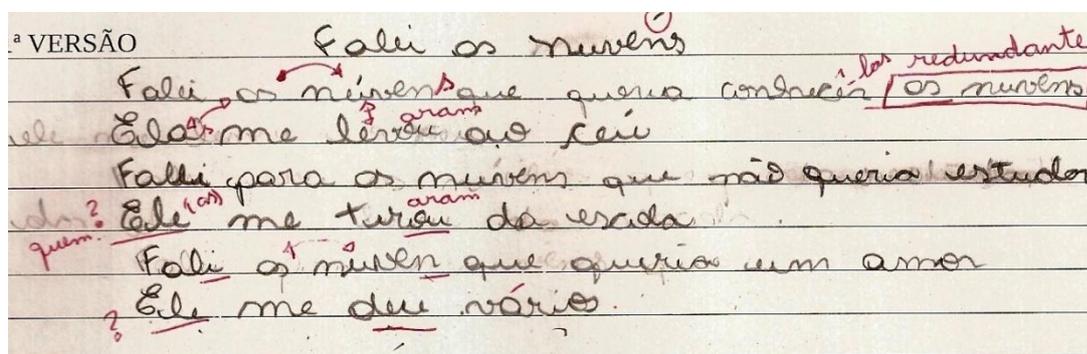
Outro dado que merece destaque é o título aparecer apenas na 6ª série de ambas as escolas, fato que pode ser atribuído ao gênero solicitado, que tinha o título como parte de sua estrutura composicional sendo que na 5ª série não tinham.

Percebemos, também, que os textos da 6ª série da Escola B receberam todos os tipos de apontamentos. O que nos leva a pensar se os alunos da outra escola ou série não tinham todos os problemas ou se as professoras é que não quiseram corrigir todos os aspectos.

Seguem alguns exemplos dessa correção, com os aspectos linguístico-discursivos mencionados.

4.1.1 Concordância e Pronomes

Trecho do Texto 6 (6ª série / Escola C)



O exemplo do texto 6 apresenta apontamentos resolutivos envolvendo os dois níveis de concordância: a nominal e a verbal e problemas com pronomes, que foram apresentados juntos por aparecerem no mesmo texto. Verificamos que a professora acrescenta o “s” do plural na palavra “nuven”, para concordar com a expressão “Falei as” e “elas” na linha de baixo. Com relação à concordância verbal, a professora acrescenta a terminação “aram” na palavra “levou” e na palavra “tirou” para concordar com o início da frase que se refere às nuvens e diz “Elas me”.

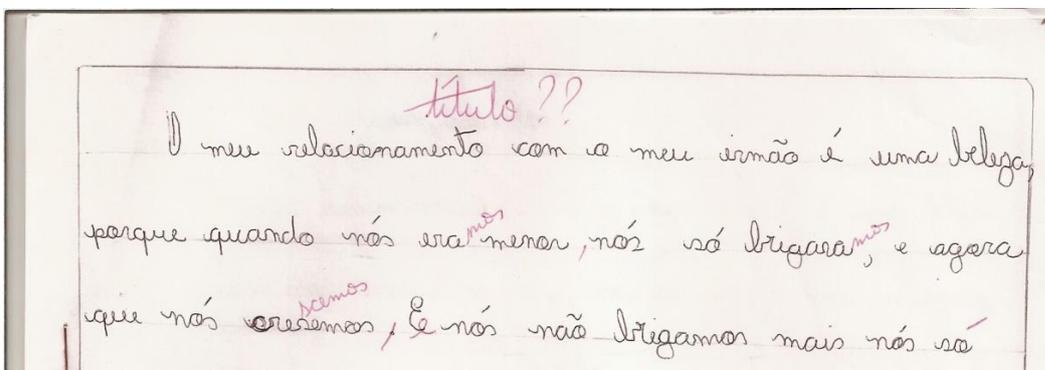
A mesma produção textual também exemplifica o uso dos pronomes que foi corrigido de maneira resolutiva pela professora. Podemos perceber em “conhecer”, na primeira linha, que está referindo-se às nuvens, portanto, é acrescentado o acento

circunflexo e o pronome pessoal do caso oblíquo “-las”, que funciona como objeto do verbo e não sujeito, como acontece com os pronomes pessoais do caso reto. A proposta da professora é que o aluno faça uma ênclise, ou seja, adicione o pronome após o verbo.

4.1.2 Conjugação Verbal

As professoras fizeram uso do apontamento resolutivo para sanar as inadequações encontradas na conjugação verbal de seus alunos. A maior parte das correções foram escritas acima do verbo conjugado de maneira inadequada.

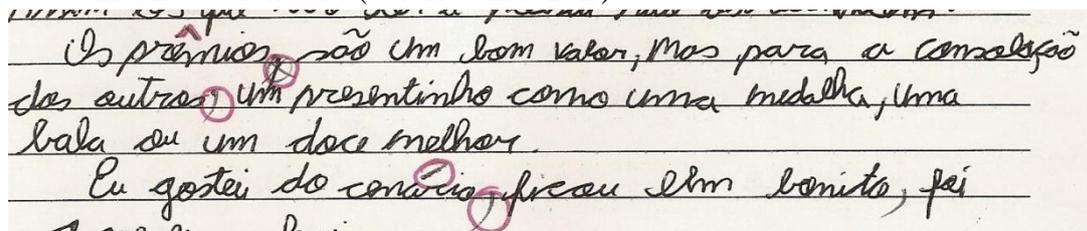
Texto 11 (5ª série / Escola C) – 1ª versão



Nesse texto, o aluno está tratando da sua relação com seu irmão e começa a descrever a infância de ambos, porém, devido à influência de sua fala, escreve os verbos na 1ª pessoa do singular, quando deveriam ser escritos na 1ª do plural. Para que ocorra a modificação na 2ª versão, a professora acrescenta as desinências adequadas acima dos verbos, de maneira resolutiva, restando ao aluno a tarefa de passar os verbos a limpo e buscar entender o motivo destes apontamentos.

4.1.3 Ortografia

Trecho do Texto 14 (6ª série / Escola B)



Este trecho apresenta a correção resolutiva, solucionando problemas relacionados à ortografia. Podemos destacar os apontamentos para a correção do acento

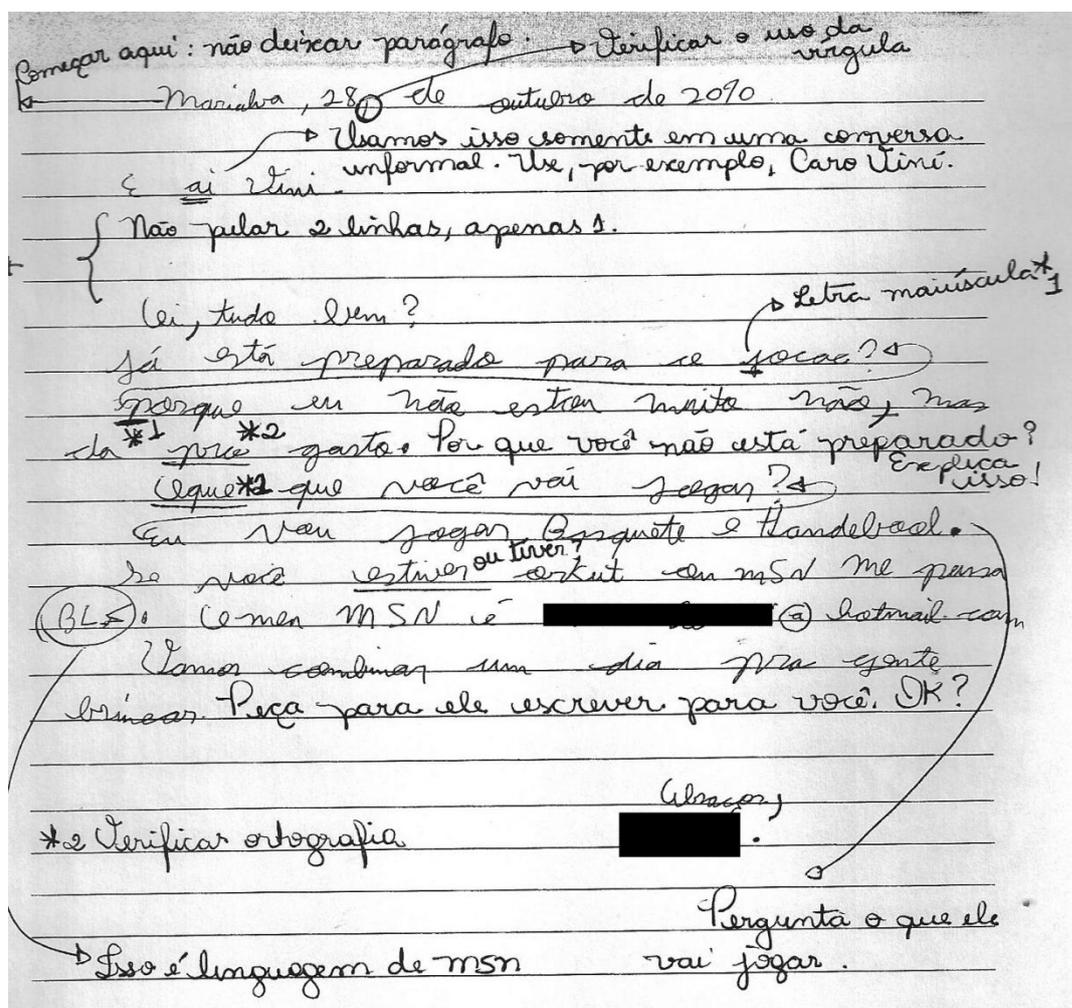
da palavra “prêmios”, e, ainda, os apontamentos que incluem as vírgulas e o acento agudo da palavra “cenário”, que são exemplos de pontuação, mas foram mencionados por aparecerem no texto apresentado. Foram encontrados também casos nos quais foi solicitado o uso de letra maiúscula, de aspas, de pontuações diversas, entre outros.

4.1.4 Paragrafação

A correção resolutive para o aspecto linguístico-discursivo de paragrafação fez-se presente por duas maneiras distintas: através da solicitação de deslocamento de trechos e acréscimo / substituição / omissão de parágrafos.

O texto 12 é um exemplo em que foi solicitada a movimentação de alguns parágrafos.

Texto 12 (5ª série / Escola B) – 1ª versão



Nesse texto, a professora fez diversas flechas, indicando deslocamentos dos parágrafos, mostrando ao aluno onde deveriam ser colocados os trechos marcados e

alguns apontamentos para que acrescentasse informações aos seus parágrafos. De maneira resolutiva, apontou também o usos das vírgulas e letra maiúscula.

O ponto positivo da correção resolutiva é que o desvio gramatical e/ou ortográfico é totalmente eliminado pelo professor, que corrige detalhadamente o texto do aluno, reescrevendo as palavras adequadas acima das formas inadequadas. Porém, para o as condições superiores do aluno, este não é um ponto positivo já que ele não precisa refletir sobre o seu texto, precisa apenas conferir a versão correta e passá-la a limpo.

4.2 Correção indicativa

A correção indicativa, que tem por objetivo a marcação das inadequações encontradas no texto através de sinalizações ou símbolos icônicos, aponta para o local que deve ser alterado pelo aluno. Para a realização desse tipo de apontamento, os professores fazem usos de sublinhados, traços, flechas, chaves, colchetes, círculos, pontos de interrogação, “X”, asteriscos e números, juntamente com comentários e outros tipos de correção.

Quadro VIII: Símbolos encontrados na correção indicativa

Símbolo	Função	Escola B		Escola C		Total
		5 ^a série	6 ^a série	5 ^a série	6 ^a serie	
	Indicar uma ação	35	38	23	31	127
() [] { }	Indicar algo	7	11	8	9	35
<u>Palavras sublinhadas</u>	Indicar algo	23	31	23	36	113
Palavras riscadas ou com X	Suprimir a palavra	6	9	12	17	44
?	Questionar algo ou pedir uma explicação da ideia	9	7	17	12	45
	Indicar um deslocamento	42	23	11	25	101
						465

O Quadro VIII apresenta os diversos símbolos, feitos pelos professores no momento da correção indicativa, que foram encontrados nos textos. Na maioria das vezes, esses símbolos têm a função de indicar o local em que algo precisa ser alterado. Ao utilizar os círculos, as chaves, os colchetes e os parênteses, os professores buscam mostrar aos alunos, de forma destacada, que devem alterar algo na palavra ou trecho que recebeu este apontamento. Quando usam traços, tanto abaixo das palavras, quanto em cima, de forma a riscá-las, buscam a supressão ou a alteração do texto. Ao colocarem pontos de interrogação no texto do aluno, em locais que não são para o acréscimo dessa pontuação, buscam uma explicação de algo que foi dito pelo aluno ou estão fazendo algum questionamento a respeito das ideias apresentadas. Encontramos também o uso de flechas, que, geralmente, partem do termo considerado inadequado e vão até o local para onde este termo deve ser deslocado.

Podemos perceber que esses símbolos retratam uma metodologia adotada pelos professores que não foi ensinada a eles, foi desenvolvida com a prática pedagógica, demonstrando um estilo particular de cada professor para corrigir os textos de seus alunos.

Esses símbolos compõem o montante de textos analisados. O Quadro IX apresenta a quantidade de apontamentos indicativos encontrados.

Quadro IX: Quantidade de ocorrências dos apontamentos indicativos

	Escola B		Escola C		TOTAL
	5ª série	6ª série	5ª série	6ª série	
Quantidade total de textos com apontamentos	42	39	28	32	141
Número de apontamentos indicativos na 1ª versão	292	72	42	59	465

Assim como na correção resolutiva, os principais pontos corrigidos foram os desvios ortográficos, porém, muitos outros aspectos linguístico-discursivos também receberam correção indicativa. O quadro X apresenta quantitativamente as ocorrências de cada apontamento linguístico-discursivo.

Quadro X: Aspectos linguístico-discursivos apontados pela correção indicativa.

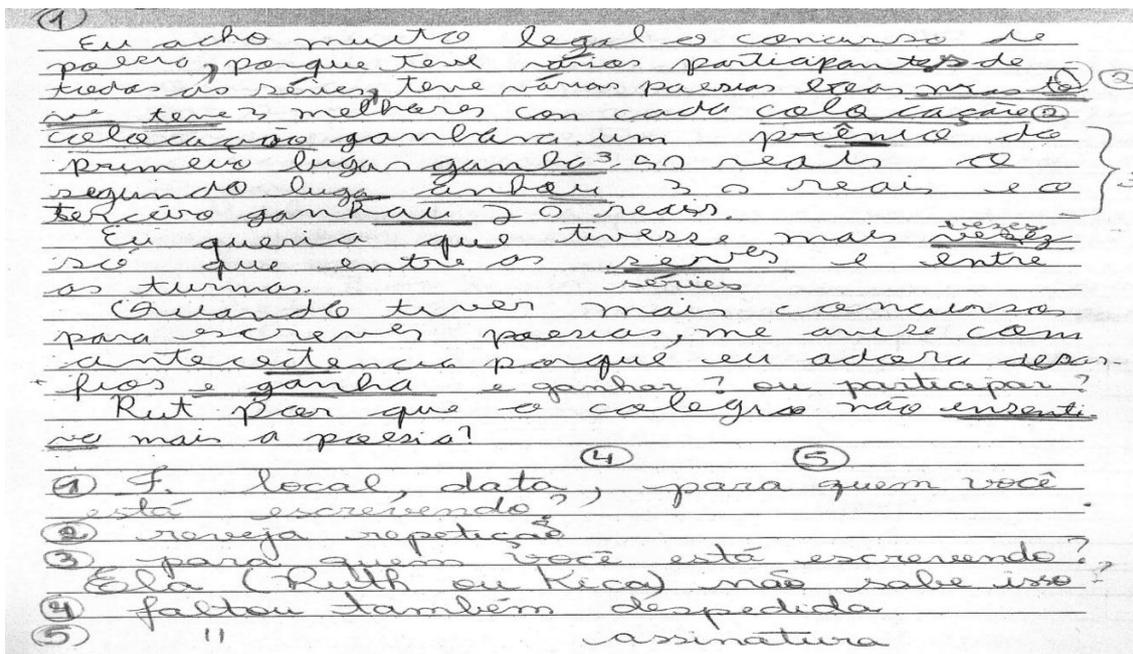
Aspectos linguístico-discursivos	5ª série		6ª série		Total
	Escola B	Escola C	Escola B	Escola C	
Coerência	6	4	12	5	27
Coesão	38	2	20	19	79
Concordância	-	-	2	7	9
Conectivos	-	-	-	-	-
Conjugação verbal	-	-	2	8	10
Crase	-	-	-	-	-
Ortografia	183	2	15	16	216
Paragrafação	58	26	21	2	107
Pronomes	8	-	-	2	10
Título	-	7	-	-	7
TOTAL	293	41	72	59	465

Percebemos um número relativamente alto, se comparado aos demais, no quesito ortografia da 5ª série da Escola B. Este fato pode ser atribuído a diversos fatores, um deles está no estilo e no objetivo das professoras, algumas preferem deixar os erros ortográficos para um outro momento quando o aluno tem desvios mais graves em seu texto, porém, neste caso, a professora prefere anotar todos os desvios encontrados, de forma a deixar a 2ª versão totalmente higienizada (JESUS, 1995).

Outro fato interessante é a ausência de apontamentos indicativos para a crase, o que nos leva a crer que, para sanar este tipo de desvio, as professoras preferem a correção resolutive.

O texto Texto 9 (6ª série / Escola B) apresenta exemplos da correção indicativa utilizada para aspectos ortográficos, de paragrafação e de conjugação verbal.

Texto 9 (6ª série / Escola B)



No caso desta produção textual, a professora realizou a correção indicativa através da enumeração das inadequações encontradas no texto, que foram explicadas ao término da redação. Os períodos não foram reescritos, como na correção resolutiva, apenas foram dadas pistas de como deve ser feita a reescrita. Os apontamentos feitos nesse texto não podem ser considerados textuais-interativos devido à sua extensão e a maneira como foram feitos: na correção textual-interativa o professor deixa bilhetes no texto do aluno, de forma a comunicar-se com ele, explicando os itens a serem retomados.

O texto 23 exemplifica a correção indicativa utilizada para modificação nos parágrafos e de palavras.

Texto 23 (5ª série / Escola B)

realizando uma atitude responsiva silenciosa, que mostrará ao professor que ele precisa reelaborar o seu discurso para que seu aluno chegue à compreensão.

Com relação ao levantamento de dados desse tipo de correção, as ocorrências se deram em menor número, comparado aos dois primeiros recursos descritos:

Quadro XI: Quantidade de ocorrências dos apontamentos classificatórios.

	Escola B		Escola C		TOTAL
	5ª série	6ª série	5ª série	6ª série	
Número de apontamentos classificatórios na 1ª versão	0	0	0	13	13
Quantidade total de textos com apontamentos	42	39	28	32	141

Ao analisarmos o Quadro XI, percebemos uma frequência muito baixa deste tipo de apontamento, apenas 13, enquanto os demais apresentaram 925 e 465 apontamentos cada um, respectivamente, o que nos leva a crer que as estratégias indicativas e resolutivas têm a preferência das professoras no momento da correção textual.

De acordo com o quadro que se refere à quantidade de apontamentos classificatórios, podemos notar, ainda, que todos estão nos textos da 6ª série da escola C, o que define uma estratégia diferenciada da professora em relação às demais. Este fato nos leva a deduzir que, provavelmente, seus alunos já estão adaptados com suas estratégias de trabalho e com os diversos símbolos e/ou abreviações utilizados por ela no momento da correção classificatória.

Os apontamentos classificatórios indicaram apenas um tipo de inadequação textual, que pode ser observado no Quadro XII:

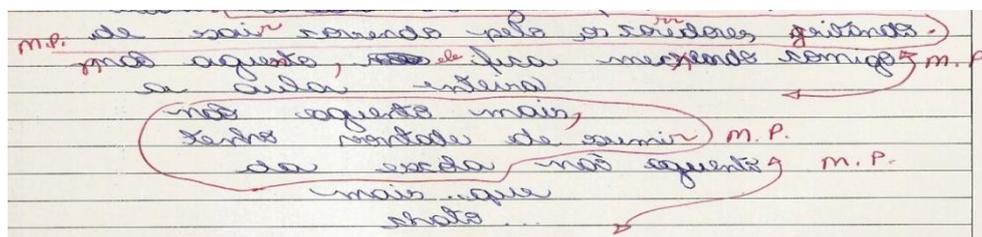
Quadro XII: Aspectos linguístico-discursivos apontados pela correção classificatória.

Aspectos linguístico-discursivos	5ª série		6ª série	
	Escola B	Escola C	Escola B	Escola C
Coerência	-	-	-	-
Coesão	-	-	-	-
Concordância	-	-	-	-
Conectivos	-	-	-	-
Conjugação verbal	-	-	-	-

Crase	-	-	-	-
Ortografia	-	-	-	-
Paragrafação	-	-	-	13
Pronomes	-	-	-	-
Título	-	-	-	-
TOTAL	-	-	-	13

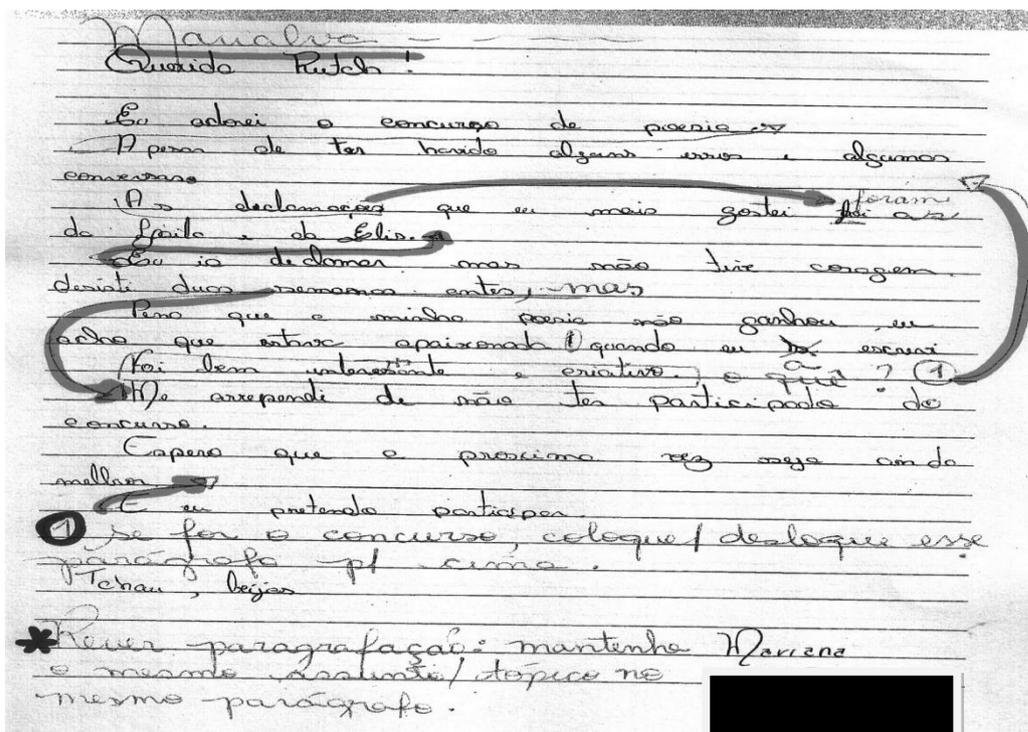
A estratégia de correção classificatória, comum à professora da 6ª série da escola C, teve por objetivo destacar um item apenas: a paragrafação. A professora utilizou a abreviação M.P. para indicar que o aluno deveria continuar a frase no mesmo parágrafo, ou na mesma linha, conforme pode ser observado no Texto 10.

Texto 10 (6ª série / Escola C)



Esta estratégia classificatória pode ser comparada à correção indicativa do Texto 20 (6ª série / Escola B), que tinha o mesmo objetivo que o a correção feita no Texto 10 (6ª série / Escola C): provocar deslocamentos de trechos dentro do texto.

Texto 20 (6ª série / Escola B)



No exemplo do Texto 20, foram utilizadas flechas para indicar a movimentação do parágrafo e ao final foi escrito “*Rever paragrafação: mantenha o mesmo assunto / tópico no mesmo parágrafo*”, que objetivava mostrar ao aluno o mesmo que o texto 10: trechos que contenham o mesmo assunto devem seguir uma ordem, estar em um mesmo parágrafo.

Esta correção apresenta como ponto positivo a clareza no apontamento, desde que seja uma combinação feita anteriormente com os alunos, e que, portanto, é de fácil visualização e entendimento por parte deles que, ao pegarem seus textos, identificarão com clareza o que deve ser feito. Porém, se os códigos utilizados na correção classificatória não forem explicados e combinados anteriormente com os alunos, não terá a mesma eficácia já que eles não entenderão o que significam os símbolos e/ou abreviações e, portanto, não atenderão aos apontamentos.

4.4 Correção textual-interativa

A correção textual-interativa, definida pelo uso de comentários mais longos e que são dispostos logo depois do texto do aluno, tem o objetivo não apenas de apontar os erros do aluno, mas dialogar com este de forma interativa, como defendia Bakhtin (2003) ao dizer que a língua só encontra sua verdadeira substância na interação, evidenciando uma atitude responsiva. Este tipo de correção apresentou uma quantidade muito menor de ocorrências, se compararmos aos demais tipos:

Quadro XIII: Quantidade de ocorrências dos apontamentos textuais-interativos

	Escola B		Escola C		TOTAL
	5ª série	6ª série	5ª série	6ª série	
Número de apontamentos textuais-interativos na 1ª versão	10	0	0	0	10
Quantidade total de textos com apontamentos	42	39	28	32	141

Ao analisar o Quadro XIII, podemos perceber que a estratégia de apontamento textual-interativa foi utilizada apenas pela professora da 5ª série da Escola B, o que

demonstra que este professor exige uma interação maior em suas produções escritas. Este tipo de apontamento foi rejeitado, ou desconhecido, pelos demais professores.

O Quadro XIV demonstra os aspectos linguístico-discursivos apontados pela correção textual-interativa, que chama a atenção pela baixa variação dos aspectos: apenas a coesão e a paragrafação receberam apontamentos deste tipo.

Outro fato que nos chama a atenção neste quadro é a ausência de apontamentos textuais-interativos para tratar de problemas de coerência, que, ao nosso ver, seria melhor desenvolvida através de bilhetes que explicassem o que deve ou não ser melhor desenvolvido no texto.

Quadro XIV: Aspectos linguístico-discursivos apontados pela correção textual-interativa.

Aspectos linguístico-discursivos	5ª série		6ª série	
	Escola B	Escola C	Escola B	Escola C
Coerência	-	-	-	-
Coesão	6	-	-	-
Concordância	-	-	-	-
Conectivos	-	-	-	-
Conjugação verbal	-	-	-	-
Crase	-	-	-	-
Ortografia	-	-	-	-
Paragrafação	4	-	-	-
Pronomes	-	-	-	-
Título	-	-	-	-
TOTAL	10	-	-	-

A produção textual 11 contém dois exemplos de correções textuais-interativas onde o aspecto linguístico-discursivo apontado foi a paragrafação.

Texto 11 (5ª série / Escola B)

Mariana 28/10/10 → verificar erro.
 Foi a saudação. ^{o começo de frase, letra minúscula}
 Que tipo de segues você gosta? porque eu gosto de
 gta e sanderes. ³
 Você tem algum ser coleção? eu tenho de moedas. ³
 Que tipo de filmes você gosta? eu gosto de
 nanbo. ^{*1}
 Que ~~gta~~ ^{Musica} você gosta? eu gosto
 de Hae. ^{*1}
 Você tem um apartamento? eu tenho. ^{*1}
 Você também gosta de histórias em quadrinhos.
 *
 Você não despediu do seu amigo e faltou, também, assina-
 tura.
 Você precisa montar uma carta com, pelo menos, dois
 parágrafos. Você precisa rever como montou o texto.
 *1. Verificar ortografia

Nesse exemplo, a professora realizou os apontamentos textuais-interativos ao final do texto do aluno, como se fossem bilhetes, um pouco mais longos que os comentários que podem aparecer nas correções indicativas. Esse tipo de comentário, como podemos perceber, difere-se daqueles deixados nas demais correções por ser um texto mais extenso e, portanto, mais claro e detalhado sobre as inadequações encontradas no momento da correção.

No comentário “Você precisa montar uma carta com, pelo menos, dois parágrafos. Você precisa rever como montou o texto.” a professora está interagindo com o aluno e tentando fazê-lo perceber que seu texto está com algumas inadequações que o tornam um texto sem coesão. Quando solicita que escreva o texto em dois parágrafos, a professora está tentando mostrar ao aluno que quando ele muda de assunto deve iniciar um novo parágrafo. Este tipo de correção caracteriza-se por estabelecer a interação, definida por Bakhtin (2003), do professor com o aluno, representado pelo seu texto. Ao deixar o bilhete interativo, a professora dá continuidade à cadeia da comunicação verbal e espera desse aluno uma atitude responsiva, que, no caso do texto, é manifestada através das alterações solicitadas.

Quando a professora diz “*Você não se despediu do seu amigo e faltou, também, assinatura.*”, ela está tentando mostrar para o aluno que seu texto ficou com a estrutura da carta comprometida e não teve uma finalização adequada, já que ele não fez a despedida do amigo.

Este tipo de correção tem um aspecto muito positivo já que, de acordo com Ruiz (2010), é o tipo de correção que os alunos mais atendem – desde que entendam o que o professor solicitou – e que, portanto, mais traz atitudes responsivas, o que é muito importante no processo de interação. Porém, o ponto negativo deste tipo de correção é que demanda um tempo maior de dedicação por parte do professor, já que exige uma concentração maior e uma atenção redobrada, pois o professor deverá citar as inadequações no seu comentário, ao término do texto do aluno.

4.5 Síntese dos tipos de correção

Após analisar os tipos de correções efetuadas pelos professores, fizemos um quadro quantitativo com o objetivo de comparar quais foram as mais utilizadas, em que série e escola.

Quadro XV: Síntese dos tipos de correção, por séries e escolas.

	Escola B		Escola C		Total
	5ª série	6ª série	5ª série	6ª série	
Correção Resolutiva	124	214	378	209	925
Correção Indicativa	292	72	42	59	465
Correção Classificatória	0	0	0	13	13
Correção Textual – interativa	10	0	0	0	10
Total de textos com apontamentos	42	39	28	32	141
Total de correções	426	286	420	281	1413

De maneira resumida, o quadro mostra a quantidade de textos com apontamentos coletados em cada uma das séries das duas escolas seguida da quantidade de correções e a especificação de cada tipo de correção com sua frequência.

A análise do Quadro XVI nos permite calcular a média de apontamentos que cada texto recebeu e a porcentagem do apontamento mais frequente. Destacamos que é apenas uma estimativa, já que alguns textos podem ter recebidos apontamentos acima ou abaixo da média calculada.

Quadro XVI: Média de apontamentos em cada texto e percentual do apontamento mais utilizado

	5ª série		6ª série		Total
	Escola B	Escola C	Escola B	Escola C	
Média de apontamentos recebidos	10	15	7	8	
Porcentagem do apontamento mais utilizado	68% resolutivos	90% resolutivos	75% resolutivos	74% resolutivos	65% do total de apontamentos foi resolutivo

Ao analisar o Quadro XVI, percebemos que os textos da 5ª série da Escola B receberam uma média de 10 apontamentos cada, dos quais a maior parte foi como correção indicativa, 292 apontamentos do total de 426, o que representa 68%. Os textos da 5ª série da Escola C receberam uma média 15 apontamentos cada um, destes, 90% eram apontamentos resolutivos. Na 6ª série da escola B, a média de apontamentos por textos foi de 7 cada um. Destes apontamento, 75% também eram resolutivos. Na 6ª série da escola C, a média foi de 8 apontamentos por texto. Do total de 281 apontamentos, 74% eram resolutivos, assim como na 6ª série da Escola B e 5ª série da Escola C. A partir do total de textos coletados, analisados e com apontamentos, conseguimos constatar que 65% dos apontamentos foram resolutivos, o que mostra uma certa preferência por parte das professoras no momento da correção.

O Quadro XVII mostra, de maneira geral e envolvendo ambas as séries pesquisadas, o aspecto linguístico-discursivo apontado por cada uma das correções a fim de demonstrar qual a correção mais utilizada para cada item:

Quadro XVII: Números gerais de ocorrências dos tipos de correções

Aspectos linguístico-discursivos	Correção Indicativa	Correção Resolutiva	Correção Classificatória	Correção Textual-interativa	Total
Coerência	27	48	-	-	75
Coesão	79	6	-	6	91
Concordância	9	30	-	-	39
Conectivos	-	3	-	-	3
Conjugação verbal	10	19	-	-	29
Crase	-	12	-	-	12
Ortografia	216	763	-	-	979
Paragrafação	107	27	13	4	151
Pronomes	10	14	-	-	24
Título	7	3	-	-	10
Total de apontamentos	465	925	13	8	

Ao analisar o quadro, podemos perceber qual o tipo de correção mais utilizada para cada um dos aspectos destacados. Do total de 75 correções para inadequações de coerência, 64% foram apontadas através da correção resolutiva. Das 91 inadequações de coesão, 79 foram indicativas, o que representa 86%. Do total de 39 erros de concordância, 30 foram sanados através da correção resolutiva, o que representa, aproximadamente, 77%. Todos os conectivos empregados de maneira inadequada foram corrigidos através de apontamentos resolutivos. Do total de verbos conjugados de maneira inadequada, 29 ocorrências, 65% foram corrigidos através da correção resolutiva. Todas as crases empregadas em locais errados receberam apontamentos resolutivos. Do total de 979 erros ortográficos, 763 foram sanados com correções resolutivas, o que representa aproximadamente 78%. Dos 24 pronomes empregados incorretamente, 14 foram corrigidos resolutivamente, representando 58%. Para finalizar, dos 10 apontamentos relacionados ao título, 7 foram indicativos, o que representa 70% das ocorrências.

4.6 Apontamentos realizados devido ao gênero textual

Ao analisar os textos, percebemos que alguns dos apontamentos eram inerentes ao gênero textual produzido, ou seja, só receberam aquele apontamento devido ao gênero solicitado, se fosse outro gênero, possivelmente não teriam recebido, já que, em alguns casos, requerem uma linguagem apropriada, uma estrutura diferenciada e um estilo particular. A seguir apresentamos alguns exemplos de comentários presente nas produções coletadas de cada Gênero Textual.

4.6.1 Carta Pessoal – 5ª série – Escola B

O gênero Carta Pessoal, solicitado pelo professor da 5ª série da Escola B, tem como objetivo a comunicação com alguém próximo: um amigo ou familiar. Esse gênero tem algumas características próprias, porém, simples. É um gênero de temática livre, desde que esteja em sua circulação social real, porém, no contexto escolar, pode ser que seja definido o tema que deseja que os alunos escrevam. Em relação ao tamanho, não pode ser um texto muito curto para não ser configurado como bilhete. Segue uma estrutura pré-determinada: no início da folha deve aparecer o local e data escritos à esquerda, abaixo deve vir o vocativo, seguido pelo corpo do texto, da despedida e assinatura do autor. Caso o autor esqueça-se de dizer algo importante e já tenha finalizado a carta, é aconselhável que acrescente a abreviação latina P.S (post scriptum) ou Obs. (observação), presente na grande parte das cartas também para inserir algum lembrete que seja de temática diferente do corpo da carta (CEREJA E MAGALHÃES, 2007).

Ao analisar os textos, percebemos que a grande parte dos apontamentos inerentes ao gênero carta pessoal estavam ligados à sua estrutura visual.

Texto 11 (5ª série / Escola B)

Marialva 28/10/10 → verificar isso.
 Foi a saudação. ↳ começo de frase, letra minúscula
 Que tipo de jogos você gosta? porque eu gosto de
 q'ta saudades. ↳
 Você tem alguma coleção? eu tenho de moedas. ↳
 Que tipo de filmes você gosta? eu gosto de
 samba*
 Que ~~filme~~ música você gosta? eu gosto
 de Roc*
 Você tem computador? eu tenho.
 Você também gosta de ~~portar~~ ~~em~~ ~~quadriciclo~~.
 Você não despediu do seu amigo e faltou, também, assina-
 tura.
 Você precisa montar uma carta com, pelo menos, dois
 parágrafos. Você precisa rever como montou o texto.
 *1. Verificar ortografia

Nesse texto, a professora faz vários apontamentos que são específicos do gênero solicitado. Ao lado da data “Marialva 28/10/10” é feito um apontamento indicativo, em que a professora pede para o aluno verificar o que escreveu. Um conhecedor da estrutura textual da carta pessoal conseguirá identificar a intenção da professora, que é de levar o aluno a substituir o trecho pela forma correta de identificar o local e a data em uma correspondência. Na versão reescrita deste texto, o trecho foi alterado.

Versão 1

Marialva 28/10/10 → verificar isso.

Versão reescrita

marialva 28 de ~~10~~ Outubro de 2010

O texto 17 recebeu três apontamentos relacionados às inadequações ao gênero carta pessoal. O primeiro apontamento encontra-se antes da cidade Marialva, local em que a professora fez uma flecha, indicando ao aluno que aquela informação deveria estar no começo da linha, sem o espaçamento do parágrafo.

Outro apontamento relativo ao gênero está na frase “*um abraço*”, em que a professora faz a anotação, pedindo para o aluno colocá-la na outra linha, tentando mostrar que na estrutura do gênero carta pessoal a despedida deve vir em um parágrafo separado do desenvolvimento do texto.

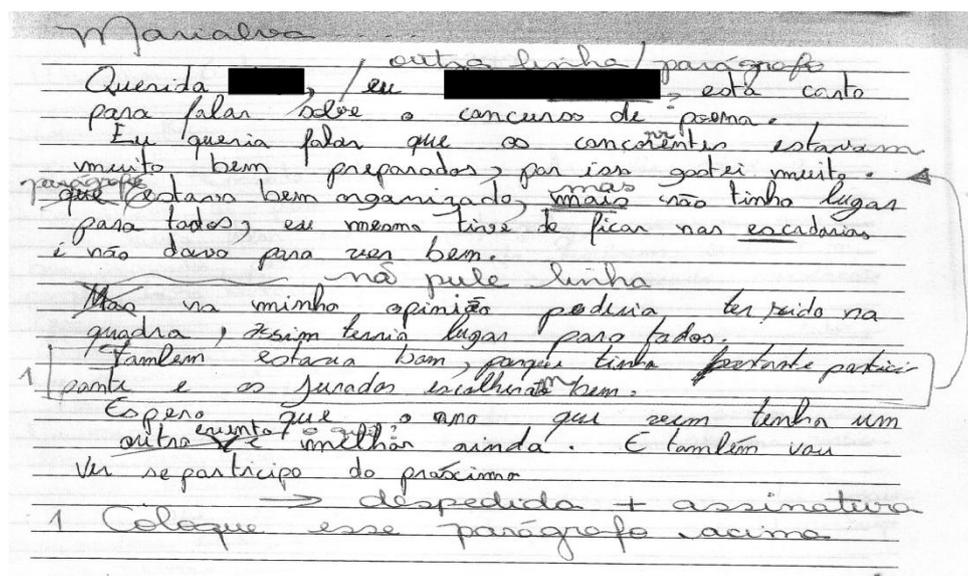
O último apontamento relacionado ao gênero está no comentário “*Você precisa escrever, pelo menos, dois parágrafos.*” no qual a professora busca que o aluno expanda seu texto. Nas características peculiares ao gênero textual estudado, o 1º parágrafo é o local de introduzir o assunto, esclarecendo o objetivo da carta. Já o 2º parágrafo pode ser usado para desenvolver os objetivos e as idéias propostas com mais detalhes e, se for preciso, pode ter mais um parágrafo.

4.6.2 Carta – 6ª série – Escola B

O gênero textual Carta, solicitado pela professora da 6ª série da Escola B, segue a mesma estrutura do gênero carta pessoal, o que as difere é a circulação. O gênero Carta Pessoal é considerado um subgênero da Carta, que é de abrangência maior.

Seguem alguns exemplos de apontamentos inerentes ao gênero solicitado.

Texto 25 (6ª série / Escola B)



O Texto 25, escrito pelo aluno da 6ª série, que também produziu o gênero carta, recebeu cinco apontamentos peculiares a ele. O primeiro deles chama a atenção para o Local / data, que o aluno não colocou em sua primeira versão. O segundo apontamento está relacionado com o vocativo “*Querida ...*”. O aluno continuou o parágrafo após esta invocação porém, alguns estudiosos do gênero dizem que ele deve vir sozinho, separado do restante do texto, que deve começar na linha de baixo do vocativo.

No meio do texto, o aluno pula uma linha para separar um parágrafo de outro, o que não é necessário neste momento, o aluno pode ter se confundido com algumas outras partes da carta, onde deve dar um espaçamento maior para deixá-la na estrutura visual adequada.

Por último, é solicitado ao aluno que coloque a despedida e a assinatura, que são a finalização e a identificação da carta.

Até o momento, definimos, exemplificamos e analisamos os diversos tipos de correção encontrados nos textos dos alunos, além de alguns apontamentos inerentes ao gênero textual estudado. A partir do Capítulo 5, nosso foco é o trabalho feito pelos alunos para atender aos apontamentos deixados pelos professores. Para isso, analisaremos os textos a partir da teoria das operações linguísticas, teorizadas por Fabre (1986) e explicadas por Menegassi (1998).

CAPÍTULO 5

AS OPERAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Ao reescrever seu texto, após os apontamentos de seu professor, o aluno realiza atitudes responsivas aos comandos dados em sua primeira versão textual. Para atender ou não as solicitações de reescrita em seu texto, ele tem que utilizar algumas operações linguístico-discursivas que demonstram sua maturidade no trabalho com as palavras.

Conforme afirmamos no capítulo sobre a revisão e a reescrita, Fabre (1986) teorizou sobre as operações linguísticas de substituição, acréscimo, supressão, e deslocamento. Neste capítulo, analisamos estas diferentes operações efetuadas pelos alunos, considerando os apontamentos que receberam em seus textos.

5.1 Substituição

A operação linguística mais realizada nos textos de 5ª e 6ª séries foi a substituição, num total de 493 registros que, na maioria das vezes, foi decorrente dos apontamentos das professoras nas primeiras versões dos textos.

Grande parte das correções resolutivas e indicativas apontaram modificações ortográficas, sejam elas relacionadas à grafia da palavra ou à acentuação, dentre outros aspectos. Já as correções classificatórias e textuais-interativas buscaram solucionar problemas relacionados à paragrafação e à coesão, solicitando ao aluno que deslocasse o parágrafo ou fizesse a alteração de alguns termos para obter um texto coeso.

A operação linguística de substituição foi utilizada pelos alunos para fazer modificações em diversos aspectos de seus textos, conforme mostra o quadro:

Quadro XIX: Aspectos modificados pela operação de substituição.

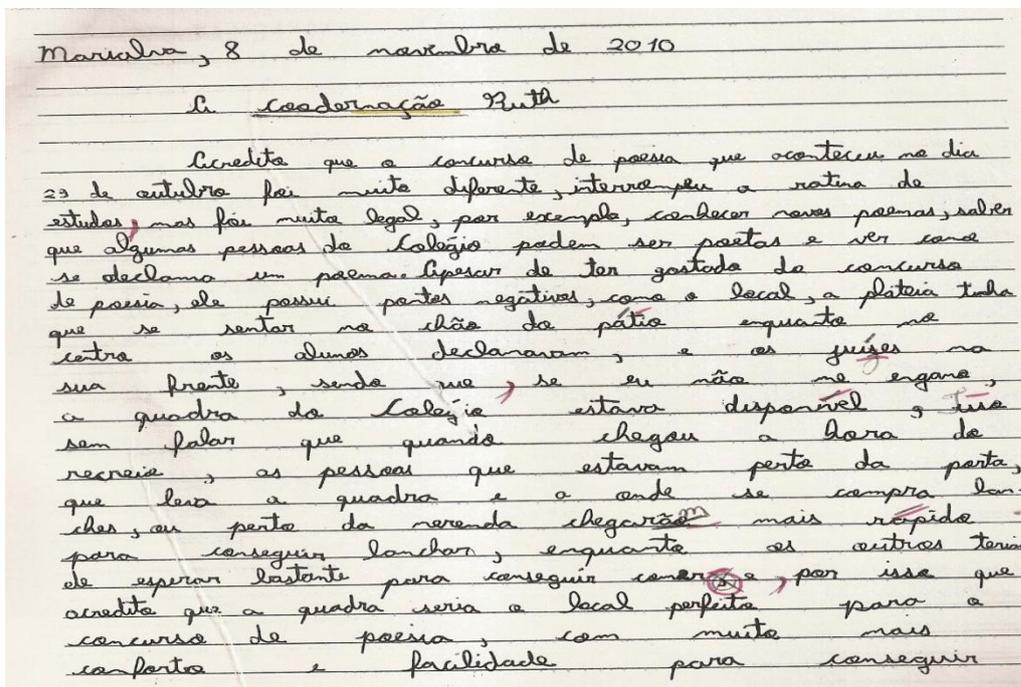
	Escola B		Escola C		Total	% do Total
	5ª série	6ª série	5ª série	6ª série		
Letra	86	18	60	40	204	41,4%
Grafia	90	59	39	24	212	43%
Parágrafo	4	-	-	-	4	0,8%
Verbo	34	15	6	9	64	13%
Pontuação	-	-	3	6	9	1,8%
	214	92	108	79	493	

O Quadro XIX nos mostra que o maior índice de substituições está no quesito ‘grafia’, 43%, se refere à modificação na grafia da palavra, seja por concordância nominal seja por ortografia. A substituição de letras maiúsculas e minúsculas também obteve uma frequência elevada, merecendo nosso destaque em local especial no quadro por ser uma inadequação que acreditamos não acontecer mais entre alunos de 5ª a 8ª série, porém os dados nos mostram que a realidade é diferente. Seguem alguns exemplos da operação de substituição encontradas nos textos dos alunos de 5ª e 6ª série.

5.1.1 Letra

A categoria substituição de letra envolve tanto aquelas ocasionadas pelo uso de letra maiúscula, onde deveria ser minúscula, ou vice-versa, quanto trocas de letras dentro de palavras para que sejam grafadas de maneira correta, o que é muito frequente onde há fonema diverso de suas escritas, em razão de que os alunos costumam confundir-se constantemente, conforme o exemplo a seguir. O texto 11 envolve os dois tipos de substituição.

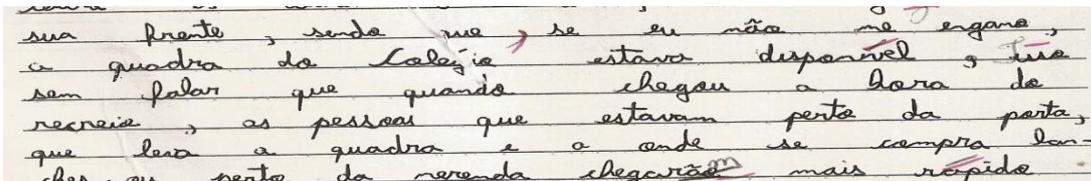
Texto 11 (6ª série / Escola B) - 1ª versão



O texto desse aluno recebeu alguns apontamentos para que fossem alteradas algumas letras inadequadas: “juízes” recebeu um apontamento para que trocasse a letra s por z, “isso” foi solicitada uma substituição de letra minúscula por uma maiúscula,

“chegarão”, que também pode ser incluída na categoria substituição de verbo, recebeu um apontamento para que alterasse a letra *o* por *m*.. Na palavra “juises”, percebemos que a palavra foi escrita com a letra incorreta devido à confusão com os sons do *S* é “juises”.

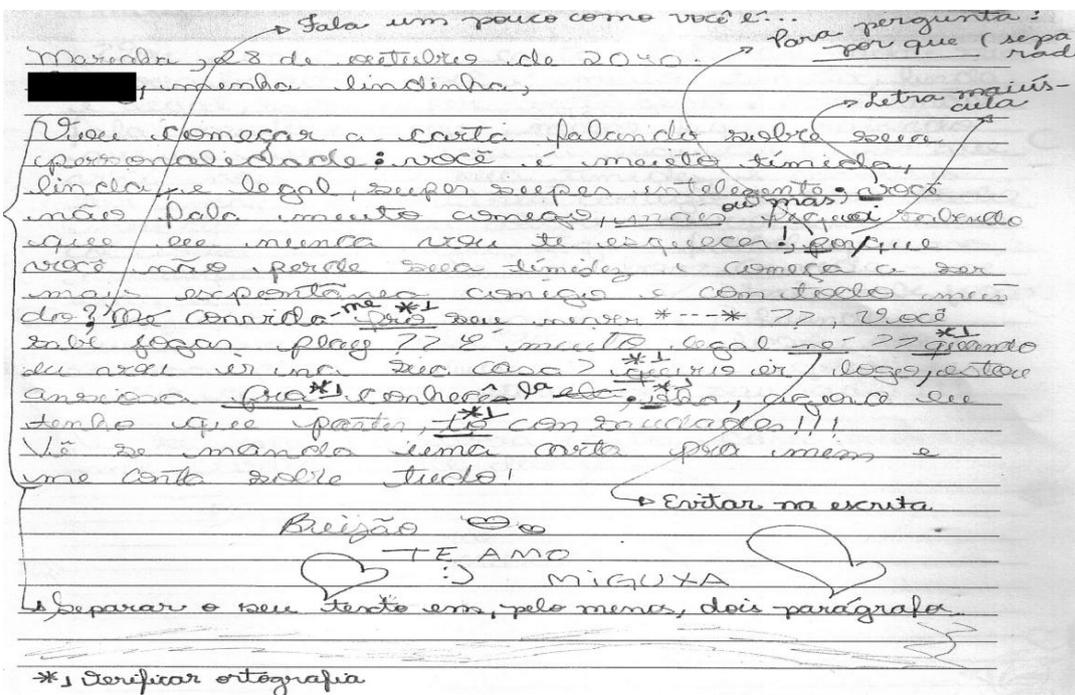
No trecho a seguir, o comentário altera a pontuação do texto do aluno, no local em que era usado uma vírgula é sugerido que use o ponto final, o que faz com que a palavra “isso”, grafada com letra minúscula, seja alterada para “Isso”, com letra maiúscula, já que agora está no começo da frase.



5.1.2 Grafia

A categoria substituição de grafia envolve aquelas realizadas devido a alguma inadequação na grafia da palavra, na concordância, nos usos da palavra, entre outros. O Texto 13 apresenta substituições de palavras por diversos motivos.

Texto 13 (5ª série – Escola B) – 1ª versão



Neste texto, a aluna apresenta diversas palavras grafadas em desacordo com a ortografia, que receberam apontamentos da professora, solicitando que fosse verificada a ortografia. A primeira palavra que aparece no texto de maneira inadequada é o “*mais*”, que causa bastante dúvida nos alunos devido à sua semelhança sonora com o “*mas*”. Na frase “*you é meio tímida, linda, e legal, super super inteligente, you não fala muito comigo, mais fiquei sabendo que eu nunca vou te esquecer*” o termo foi utilizado incorretamente com valor de adição sendo que deveria ser usado com ideia de contraste. Acima da palavra grafada “*mais*”, como podemos perceber, a professora fez um apontamento resolutivo escrito “*ou mas*” tentando levar a autora do texto à reflexão e escolha pelo termo correto.

Na continuação da frase comentada, há uma inadequação com o uso dos ‘porques’ e uma sugestão de substituição de pontuação. A aluna escreve em sua 1ª versão “*mais fiquei sabendo que eu nunca vou te esquecer, porque you não perde sua timidez e começa a ser mais espontânea comigo e com todo mundo, me convida pro seu niver??*” Neste trecho, a professora sugere que seja alterada a vírgula, logo após a palavra ‘*esquecer*’, por um ponto de exclamação deixando a frase da seguinte forma “*mas fique sabendo que eu nunca vou te esquecer!*” Essa sugestão é feita porque a aluna muda o assunto principal de seu texto depois dessa frase. Até então, ela estava escrevendo para a interlocutora que gostava muito dela e que nunca iria esquecê-la, a partir deste momento, começa a sugerir que perdesse sua timidez e passasse a ser espontânea.

Então, após a sugestão de substituição da vírgula pelo ponto de exclamação, o ‘porque’ da frase passa a ser começo de frase e, neste caso especificamente, de pergunta, e, portanto, deve ser grafado separado e com letra maiúscula “Por que”. Para que a frase tenha sentido, a professora propõe que passe a ser escrita, então, da seguinte forma: “*Por que you não perde sua timidez e começa a ser mais espontânea comigo e com todo mundo? Convida-me pro seu niver??*”, em que podemos perceber que há a substituição da vírgula, após a palavra mundo, pelo ponto de interrogação e o deslocamento do pronome ‘me’, na 1ª versão escrito no início da frase, fazendo uma ênclise.

Ainda neste trecho, a palavra ‘pro’ é destacada e sinalizada com o *1, que, ao término do texto, está explícito que deve ser verificada a ortografia. Neste caso, a

professora tentou levar a aluna à reflexão e não lhe dar a resposta pronta, o que foi atendido corretamente na 2ª versão do texto, onde a palavra ‘pro’ foi trocada por ‘para o’. O mesmo acontece com as palavras “né”, “quando”, “quero”, “pra” e “to”, que na 2ª versão foram grafadas como “não é”, “Quando”, “Quero”, “para”, “estou”, algumas alteradas devido à inadequação na grafia e outras apenas com trocas de letras maiúsculas e minúsculas.

Em sua segunda versão, a aluna atende a quase todos os apontamentos da professora além de fazer algumas alterações que não haviam sido solicitadas pela professora.

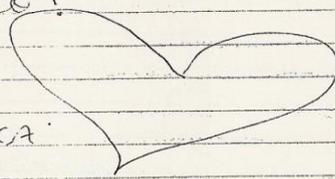
Texto 13 (5ª série – Escola B) – 2ª versão

Marciana, 28 de outubro de 2020.

Minha lindinha,

Vou começar a carta falando sobre sua personalidade: você é muito tímida, linda, e legal, super super inteligente. Você não fala muito comigo, ^{mas} ~~mas~~ fiquei sabendo que eu nunca vou te esquecer!, por que você não perde essa timidez e começa a ser mais espontânea comigo e com todos mesmo? eu sou alegre divertido e amo colecionar e brincar, jogar futebol, queima, e basquete e tudo de bom. Convida-me para ir pra NIVER *--* ??, Você sabe jogar pique?? É muito legal não é? Quando eu vou ir na sua casa? Quero ir logo, estou ansiosa para conhecê-la, uéha agora eu tenho que falar, estou com saudades!!!

Vê se manda uma carta para mim e me conta sobre tudo!

Beijos 
Te amo
 MIGUXT 

5.1.3 Parágrafo

A operação de substituição de parágrafo envolve os casos em que o aluno retirou-o de sua 1ª versão e acrescentou um novo no lugar deste. Segue um exemplo desta operação linguística:

Texto 21 (5ª série – Escola B) – 1ª versão

Manialva, 28 de outubro de 2010.

Caro amiguinho,

Tudo legal com você? Meu amiguinho você ainda gosta de Mario, Batman ou Panico na TV? Sim? Que Bom!!!

Você me compra um notebook de aniversário para mim? Se você não comprar, eu mesmo compro!!! → Você acha legal escrever isso? É lógico esse questionamento?

Ai, espero que você goste desta carta! Pois eu estava sem assunto, sabe, daí é meio "esse". → Pergunte sobre o JOCAC, as férias...

Responda-me logo,

Evitar essas palavras na escrita

Neste texto, o aluno escreveu o parágrafo: “Você me compra um notebook de aniversário para mim? Se você não comprar eu mesmo compro!!!”, que foi indagado pela professora com o seguinte apontamento “Você acha legal escrever isso??? É lógico esse questionamento?”. Em sua versão reescrita, após refletir e perceber que realmente não foi legal o que ele escreveu, o aluno substituiu o antigo parágrafo por este: “Ebaaa! Ficamos em último no JOCAC, e você? Também? Que coincidência!!! E as suas férias? Legais? Muito (PC) tempo pra jogar Mário, em?”. Esta substituição foi incentivada pelo apontamento da professora, que ao final do texto escreveu: “Pergunte sobre o JOCAC, as férias...”, o que levou o aluno à reflexão e à modificação de sua versão, acatando os apontamentos da professora.

Texto 21 (5ª série – Escola B) – 2ª versão

Manialva, 27 de outubro de 2010

Caro amiguinho,

Tudo legal com você? Meu amiguinho, você ainda gosta de Mario, Batman ou Panico na TV? Sim? Que Bom!!!

Ebaaa! Ficamos em último no JOCAC, e você? Também? Que coincidência!!! E as suas férias? Legais? Muito (PC) tempo pra jogar Mário, em?

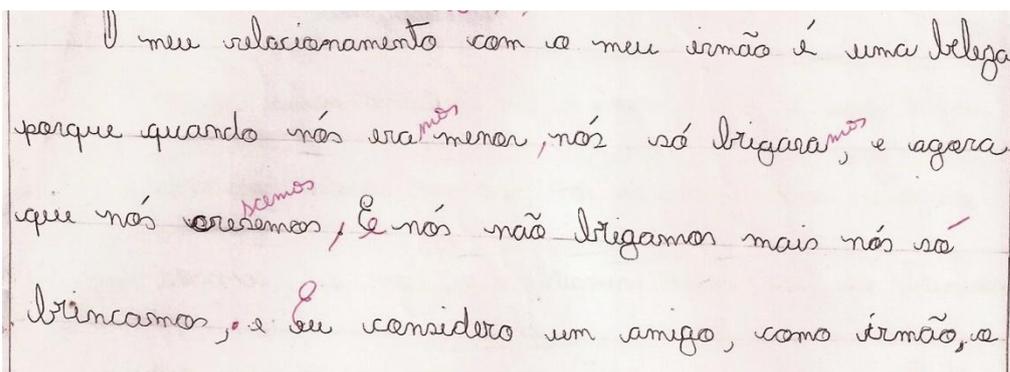
Espero que goste desta carta! Eu não tinha nenhum assunto em mente, sabe? Então é meio "esse".

Responda-me logo amiguinho,

5.1.4 Verbo

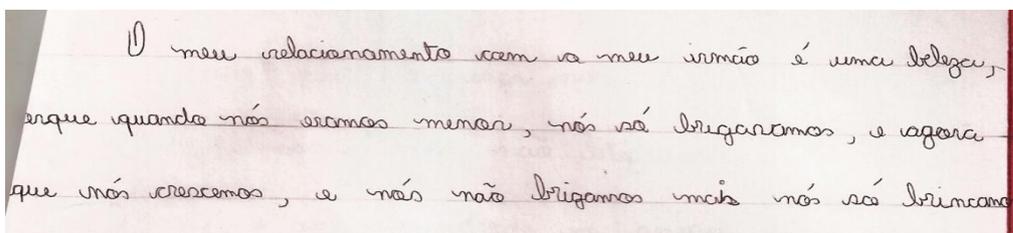
A substituição do verbo envolve inadequações quanto à conjugação verbal, tanto no aspecto relacionado à pessoa quanto ao tempo. O Texto 11 recebeu três apontamentos resolutivos para alteração da pessoa gramatical, em dois casos, e alteração no radical do verbo em um dos casos.

Texto 11 (5ª série / Escola C) – 1ª versão



Nesta primeira versão do texto 11, o aluno está contado como é a sua relação com seu irmão e como era quando estes eram menores, porém, por influência da oralidade, quando o aluno relembra seu passado, não utiliza a 1ª pessoa do plural, escrevendo os verbos na 1ª pessoa do singular. Este fato levou a professora a apontar, de maneira resolutiva, a desinência correta nos verbos. Onde o aluno escreveu “nós era” ela acrescenta o “-mos” que é a desinência de número e pessoa que indica a 1ª pessoa do plural, o mesmo acontece com o verbo “brigava”. Já no verbo “crescemos”, assim grafado pelo aluno, é apontado para que corrija e escreva o verbo de acordo com o seu radical “cresc”, corretamente escrito com SC e não apenas com S como fez o aluno.

Texto 11 (5ª série / Escola C) – 2ª versão



Ao escrever sua segunda versão, o aluno atende todos os apontamentos da professora e grava os verbos por ela apontados de maneira correta.

5.2 Acréscimo

A operação linguística de acréscimo foi a segunda mais utilizada pelos alunos, totalizando 468 ocorrências, envolvendo acentos, palavras, parágrafos e, até mesmo, títulos. O Quadro XX demonstra a frequência e o aspecto modificado pela operação de acréscimo.

Quadro XX: Aspectos modificados pela operação de acréscimo

	Escola B		Escola C		Total	% do Total
	5ª série	6ª série	5ª série	6ª série		
Acento agudo	6	27	14	10	57	12%
Acento circunflexo	6	9	-	1	16	3%
Crase	2	2	1	-	5	1%
Dois pontos	-	1	-	1	2	0,5%
Informação	42	3	-	-	45	9,62%
Palavra	14	29	18	17	78	16,6%
Parágrafo	10	26	9	1	46	9,82%
Ponto de interrogação ou exclamação	16	3	-	5	24	5,12%
Ponto final	14	-	-	-	14	3%
Pronome	6	-	1	3	10	2,13%
Título	-	-	8	-	8	1,71%
Vírgula	62	70	21	13	166	35,47%
	178	167	72	51	468	

Como podemos observar nesse quadro, a operação de acréscimo foi utilizada em 35% dos casos para adicionar vírgulas aos textos, seguido pela adição de palavras, parágrafos e informações. Seguem alguns exemplos de cada um dos aspectos apontados.

5.2.1 Acento Agudo, circunflexo e vírgula

O acréscimo de acento agudo, na maioria das vezes, aconteceu devido ao apontamento resolutivo feito pelo professor na primeira versão do texto. A vírgula não é um acento, porém, foi colocada juntamente com os acentos devido à sua significativa presença no texto apresentado.

O texto 9 (6ª série / Escola B) exemplifica alguns casos de acréscimos de acentos e vírgulas, que foram marcados na primeira versão através de apontamentos resolutivos, restando ao aluno apenas a tarefa de “passar a limpo” estas palavras alteradas.

Texto 9 (6ª série / Escola B) – 1ª versão

Eu acho muito legal o concurso de poesia, porque teve vários participantes de todas as séries, teve várias poesias boas mas se tiver 3 melhores com cada colocação ganhava um prêmio do primeiro lugar ganhava 50 reais o segundo lugar ganhava 30 reais e o terceiro ganhava 20 reais.

Este texto recebeu diversos apontamentos para acréscimos de vírgulas e acentos. A primeira questão a destacar é a acentuação. Em seu texto original, o aluno escreveu ‘varios’, ‘varias’ e ‘premio’, o que levou a professora a acrescentar o acento agudo nas duas primeiras palavras por serem proparoxítonas e, portanto, é obrigatório o acento na sílaba tônica. Na palavra ‘premio’, foi acrescentado o acento circunflexo para marcar a tonicidade da primeira sílaba da palavra.

Em relação às vírgulas, a professora acrescentou, por meio de apontamentos resolutivos, duas. Ambas foram adicionadas à frase “*Eu acho muito legal o concurso de poesia porque teve vários participantes de todas as séries teve várias poesias boas mas teve 3 melhores com cada colocação.*”, uma delas após “*concurso de poesia*” e outra após “*participantes de todas as séries*”. A primeira vírgula justifica-se por estar isolando um termo explicativo, já a segunda por fazer parte de uma enumeração no qual o aluno está colocando as causas de ter gostado do concurso de poesia.

Na 2ª versão de seu texto, o aluno atendeu a todos os apontamentos sugeridos pela professora.

Texto 9 (6ª série / Escola B) – 2ª versão

março, 23 de novembro de 2010
 Querida Ruth eu acho que foi muito legal o concurso de poesia, porque teve vários participantes de várias turmas e séries, teve várias poesias e as tres melhores com cada colocação 1º ganhou 50 reais 2º ganhou 30 reais e 3º 20 reais.
 Ruth eu queria que tivesse mais tivesse mais vezes só que entre as séries e entre as turmas
 Quando tiver mais concursos para escrever poesias, mas avise com antecipação porque eu adoro desafios e competições.
 Ruth porque se colocariam inseriram mais a poesia?
 Thau blizo no coração

5.2.2 Dois pontos

O texto 36 apresenta um caso de acréscimo de dois pontos decorrente do apontamento resolutivo da professora.

Texto 36 (6ª série / Escola B) – 1ª versão

Para a consideração,

Eu achei o concurso muito bom com grandes talentos, boas juradas e uma bela apresentação. O concurso estava esplêndido com os professores mantendo a ordem nas turmas. Mas quero pedir algumas coisas (como que) para o ano que vem: um reço na quadra para não ficar muito apertado e que cada professor cuide de sua turma igual ao jôca que teve a 4 e 5 dias depois desse concurso; fora isso o resto estava ótimo, um lugar para se trocar a fotografia que era a professora de artes de algumas turmas, ela tá na turma cada foto.

No trecho “Mas quero pedir algumas coisas para o ano que vem isso seja na quadra para não ficar muito apertado e que cada professora cuide de sua turma igual ao jôca”, foi sugerido que o aluno acrescentasse os dois pontos após o trecho “para o ano que vem:” para marcar uma suspensão da sua voz para fazer seu pedido.

Em sua 2ª versão, o apontamento foi atendido perfeitamente.

Texto 36 (6ª série / Escola B) – 2ª versão

Para a consideração,

Eu achei o concurso muito bom com grandes talentos, boas juradas e uma bela apresentação. O concurso estava esplêndido com os professores mantendo a ordem nas turmas. Mas quero pedir algumas coisas para o ano que vem: um reço na quadra para não ficar muito apertado e que cada professor cuide de sua turma igual ao jôca que teve 4 a 5 dias depois desse concurso; fora isso estava ótimo, um lugar para se trocar a fotografia que era a professora de artes de algumas turmas.

5.2.3 Informação, parágrafo e palavras

O texto 9 apresenta o acréscimo de parágrafos, palavras e informações decorrentes do apontamento da professora. Ao ler sua 2ª versão, percebemos que o aluno fez um novo texto, porém, para isso, utilizou a operação linguístico-discursiva de acréscimo, mantendo, da sua 1ª versão, apenas o local, a data e o vocativo.

Texto 9 (5ª série / Escola B) – 1ª Versão

Morumbi, 28 de outubro de 2010

Cano Guinã,

Essa Guinã tudo bem? não importa HAHAHA.

*1. ↳ Você acha isso legal?
Terminar sua carta!

* Verificar ortografia.

Texto 9 (5ª série / Escola B) – 2ª Versão

Morumbi, 28 de outubro de 2010

Cano Guinã,

Essa Guinã tudo bem? não é mais melhor amigo nos jogos de "Age of Mythology" quando não se volta não se humilha no Age, não sei se BSAARS. No próximo não vou ir de novo porque estudarei no Petruscat, mas não de novo, não vou estudar de novo porque a minha família não vai me deixar. É no jogo Guinã que acontece no estudo.

Também posso me ligar

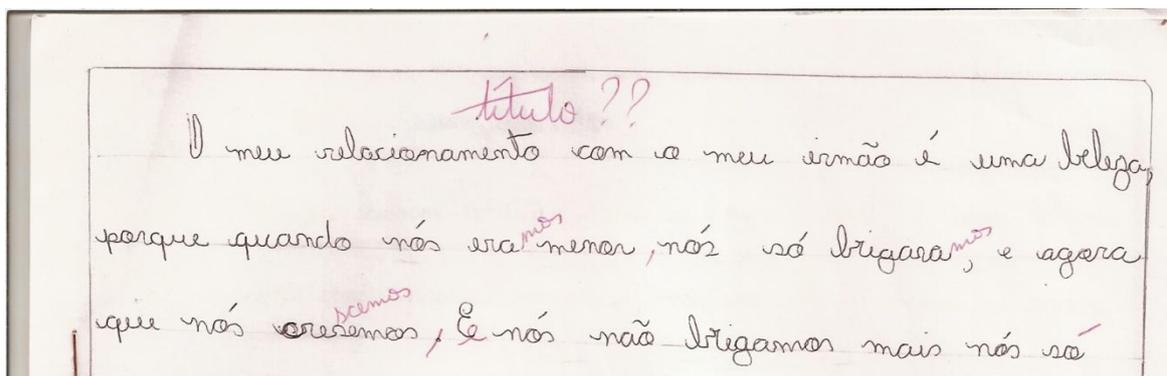
De Guinã

Este exemplo mostra o acréscimo de informações, palavras e, conseqüentemente, de parágrafo. Em sua 1ª versão, o aluno produziu um texto incompleto, que a professora entende como um texto sem finalização e solicita ao aluno que termine sua carta. Foi efetuada a operação linguística de acréscimo de parágrafo para acrescentar a despedida e a assinatura, que são características do gênero carta. No parágrafo central da carta, onde há a introdução e a expansão do assunto, houve um acréscimo de palavras e informações para dar sentido à carta, que em sua primeira versão foi vista pela professora como um produto inacabado.

5.2.4 Título

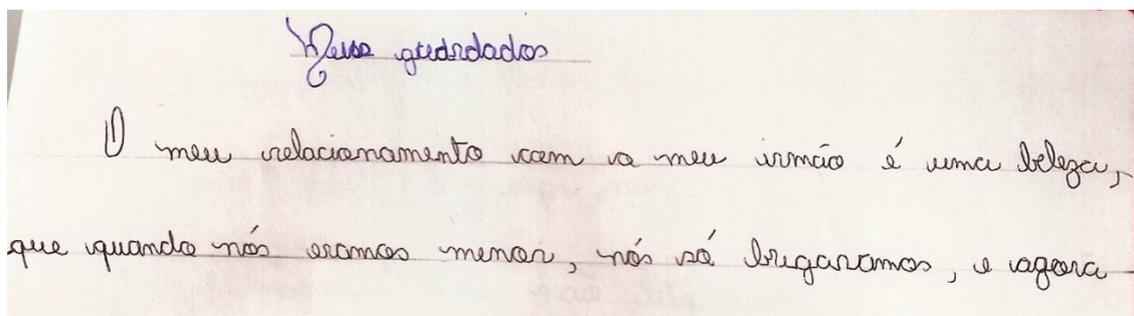
O título é uma modificação decorrente dos gêneros textuais solicitados pelos comandos de produção da 5ª e 6ª série da Escola C (poema e relato – definidos pelos comandos como textos narrativos).

Texto 11 (5ª série / Escola C) – 1ª versão



No texto 11, do gênero textual Relato, foi efetuado um apontamento indicativo, solicitando que o aluno adicionasse um título ao seu texto, além das demais alterações que são analisadas em seção específica.

Texto 11 (5ª série / Escola C) – 2ª versão

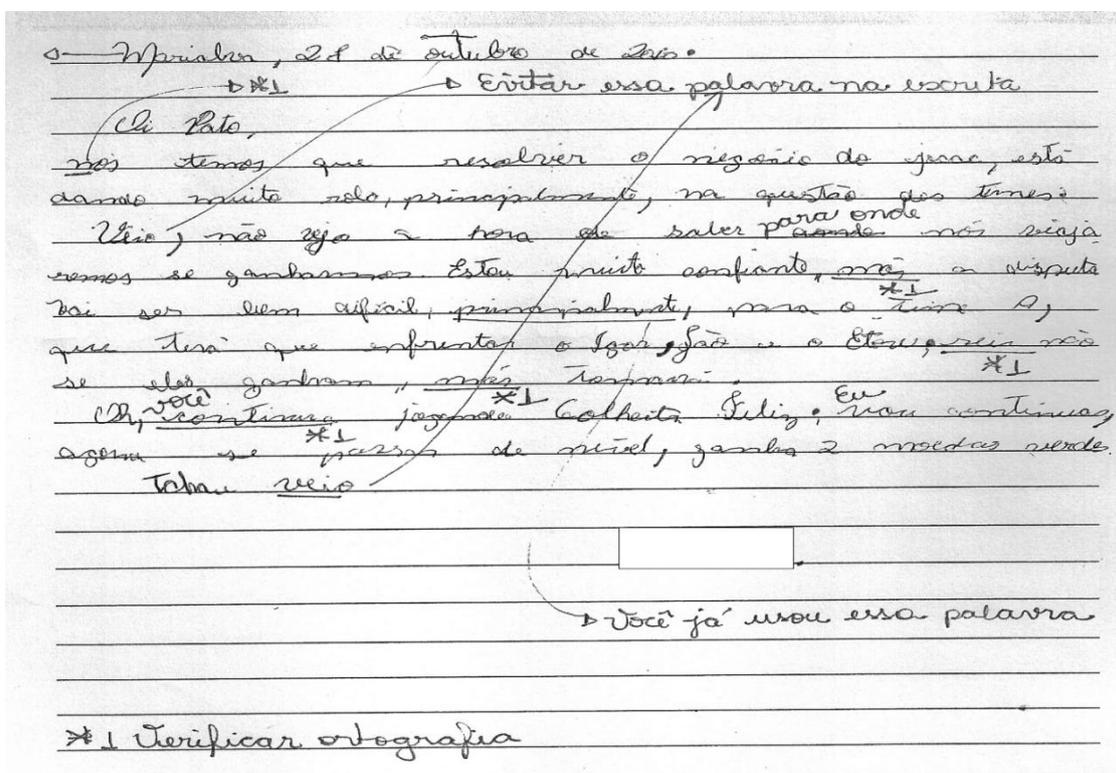


Na segunda versão de seu texto, o aluno atendeu ao comando da professora que, no início do texto escreveu “título??”, acrescentando-o em sua 2ª versão, que passou a chamar-se “*Meus guardados*”.

5.2.5 Pronome

A operação linguístico-discursiva de acréscimo de pronome refere-se a todos os pronomes existentes, porém, nos textos analisados encontramos apenas acréscimos de pronomes pessoais.

Texto 14 (5ª série / Escola B)



Este texto recebeu dois apontamentos resolutivos para acréscimo de pronomes pessoais com função de sujeito. Ambos encontram-se no parágrafo “*Oh, continua jogando Colheita feliz, vou continuar agora se passar de nível, ganha 2 moedas verdes*”. Foi sugerido pela professora que acrescentasse o pronome ‘*você*’ antes do verbo continua, para deixar explícito o sujeito da frase. O mesmo aconteceu no trecho ‘*vou continuar*’, em que foi sugerido que acrescentasse o ‘*Eu*’ para deixar claro quais ações seriam realizadas pelo amigo e quais seriam as do aluno – autor.

5.3 Supressão

A quantidade de supressões realizadas foi menos significativa que as operações linguísticas de acréscimo e substituição, totalizando 160 ocorrências. A maior parte das supressões foi realizada devido aos apontamentos dos professores, porém encontramos alguns alunos omitiram parágrafos de maneira autônoma. A frequência mais baixa dessa operação nos leva a crer que os professores, ou até mesmo os alunos, preferem arrumar os trechos confusos, ou palavras inadequadas etc. que retirá-los e, talvez, escrever um novo parágrafo em seu lugar, caracterizando a substituição. Em muitos casos, temos a impressão de que, se retirarmos algo do texto do aluno, o deixará constrangido e pensando que o que escreveu não estava, de fato, bom, o que não é a realidade já que, pode acontecer do trecho estar bom, porém, estar em um local ou texto inadequado.

As supressões envolveram diversos aspectos que estão representados com as respectivas quantidades no Quadro XXI:

Quadro XXI: Aspectos modificados pela operação de supressão

	Escola B		Escola C		Total	% do Total
	5ª série	6ª série	5ª série	6ª série		
Conectivo	4	-	-	-	4	2,5%
Palavra	34	39	6	12	91	56,8%
Parágrafo	4	7	2	2	15	9,3%
Pronome	4	-	3	-	7	4,3%
Vírgula	14	19	-	-	33	20,6%
Acentos	-	10	-	-	10	6,2%
	60	75	11	14	160	

A omissão de palavras foi a que obteve a maior quantidade de ocorrências, 56,8%, seguida das vírgulas e dos parágrafos. Na categoria “palavra”, estão inclusas as palavras repetidas, desnecessárias e com linguagem inadequada, na categoria dos parágrafos, estão inclusos aqueles que foram omitidos por conter informações que já estavam no texto e que, portanto, estavam inadequadas ou com informações desnecessárias.

Seguem alguns exemplos de supressão encontrados nos textos analisados.

2ª versão do texto 16 (5ª série / Escola B)

Mariana, 27 de outubro de 2010
 Querida amiga, [redacted]
 Eu estou bem e você como está? ^{nes} ~~agente~~
 sempre brinca com a mel e com as
 amigas deixo prá.
 Você está gostando da 5ª série? Eu
 estou adorando
 Bem, temes que marcar um dia
 pra você dormir em casa! Então
 conversamos melhor sobre ☺ ☺☺☺☺
 Agora eu acabei de lembrar do
 box, deu uma saudade
 escreva-me logo
 abraço, [redacted] 

Na versão reescrita de seu texto, após as diversas intervenções da professora, a aluna utilizou as operações linguístico-discursivas de omissão e substituição.

Em relação aos apontamentos realizados pela professora para que a aluna verificasse a ortografia de algumas palavras, o objetivo da professora era que a aluna substituísse a forma inadequada pela forma correta da mesma palavra, porém, no seu texto reescrito, a aluna omitiu as palavras que haviam recebido os apontamentos, realizando uma atitude responsiva diferente da que era esperada.

O mesmo acontece no antepenúltimo parágrafo, onde escreve “Agora que eu me lembrei de uma coisa = telefone + agenda” e a professora faz um apontamento indicativo, solicitando, implicitamente, que a aluna acrescente novas informações para fazer com que o leitor entenda tal código e não fique apenas entre ela e a amiga. Porém,

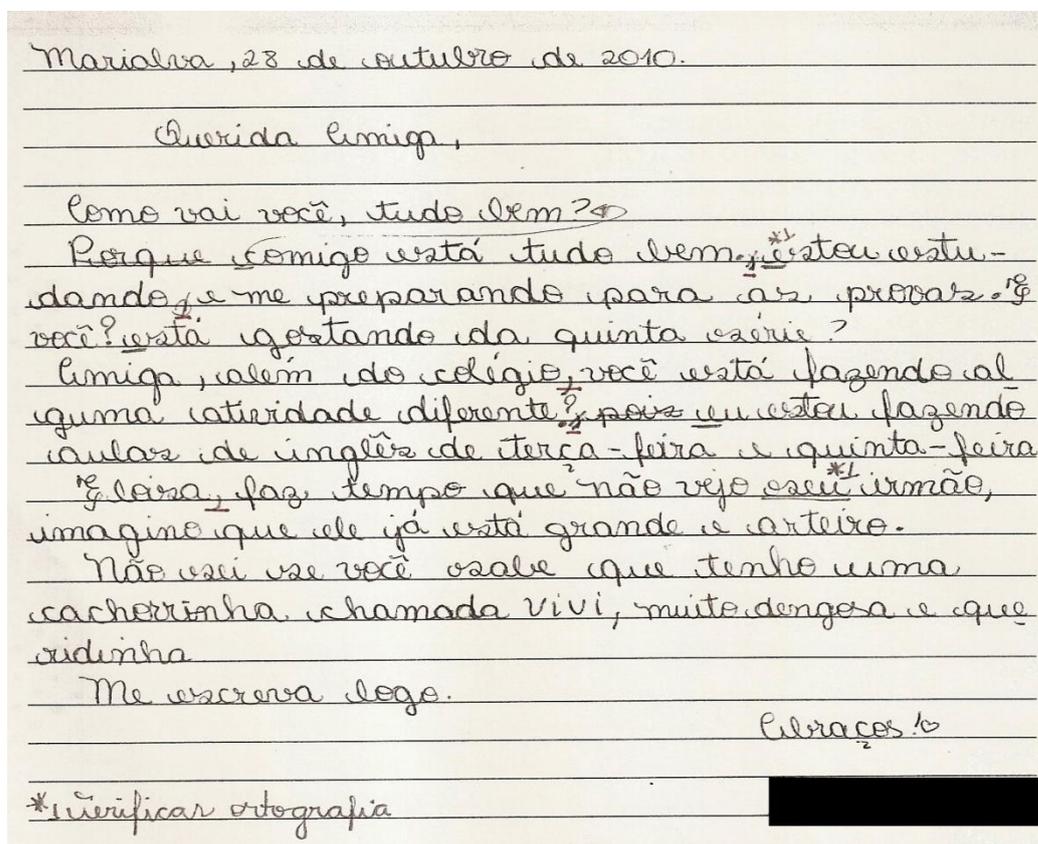
ao reescrever esse trecho, ao invés de utilizar a operação de acréscimo e explicar melhor sua ideia, a aluna simplesmente substituiu os termos, deixando sua 2ª versão da seguinte maneira: “Agora eu acabei de lembrar do fox, deu uma saudade”, continuando a deixar o leitor em dúvida sobre o que ela quis dizer.

Portanto, em relação à operação linguístico-discursiva de supressão, esse texto apresentou exemplos de palavras e parágrafo.

5.3.2 Vírgula

O texto 21 é um exemplo em que houve o apontamento para que fossem suprimidas as vírgulas em excesso.

Texto 21 (5ª série / Escola B) – 1ª versão

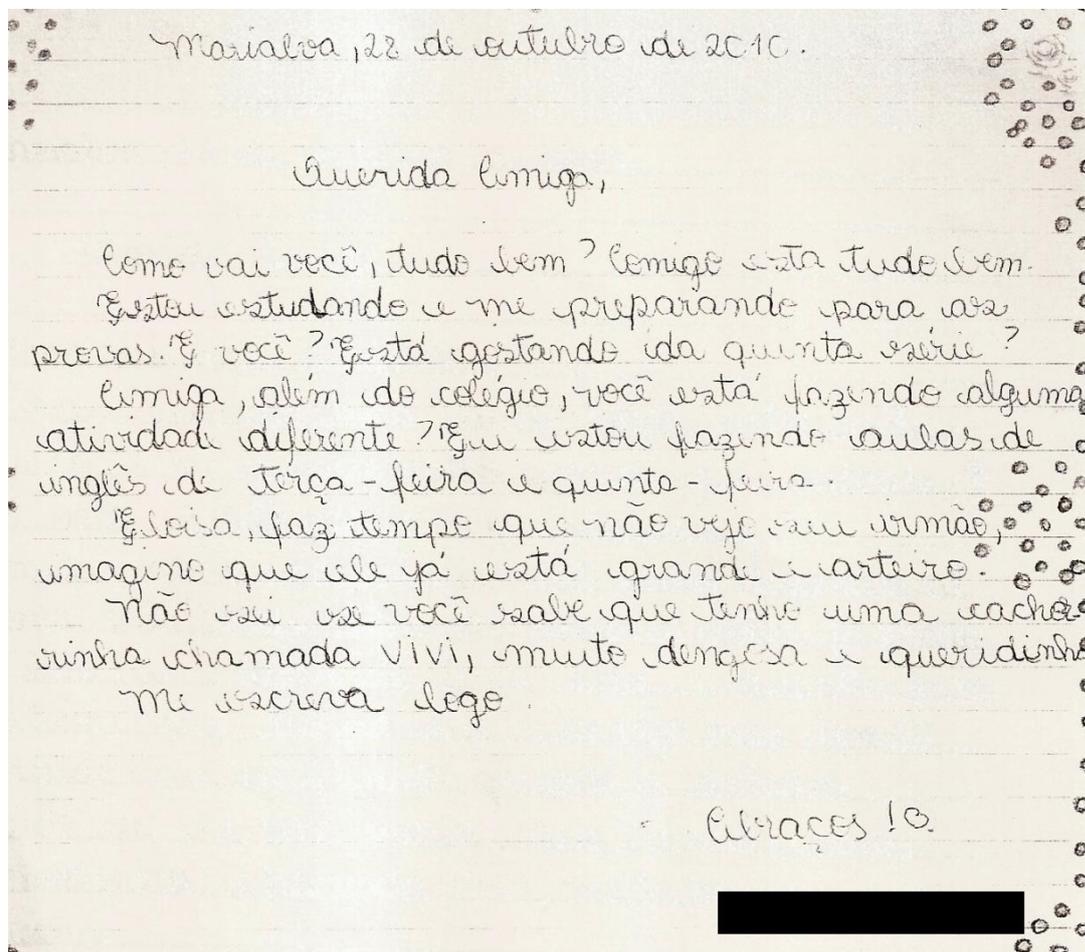


Este texto, além do apontamento para deslocamento do trecho, recebeu vários para supressão e substituição das vírgulas. Na frase “Porque comigo está tudo bem, estou estudando, e me preparando para as provas.” foi sugerido que substituísse a primeira vírgula por um ponto final e suprimisse aquela presente após o verbo ‘estudando’. O mesmo aconteceu na frase “Amiga, além do colégio, você está fazendo

alguma atividade diferente” em que a professora fez um risco na segunda vírgula para sinalizar à aluna de que a pontuação estava inadequada.

A aluna atendeu a quase todos os apontamentos em sua segunda versão.

Texto 21 (5ª série / Escola B) – 2ª versão



5.3.3 Acentos

A operação linguístico-discursiva de supressão de acentos envolve tanto os acentos til, agudo, circunflexo quanto a crase.

Texto 10 (6ª série / Escola B)

Marialva, 07 de novembro de 2010.

Querida Ruth,

Eu gostaria de te contar qual foi a minha observação sobre a concurso de poesias. Acredito que vocês poderiam incentivar as pessoas a participarem (de) dele, pois é um concurso que, de certa forma, estimula à leitura. Porém quanto à organização, acredito que deveria ser melhor, pois há muita bagulha, e por causa disso, fica muito difícil escutar a poesia de quem está declamando. Voltando ao assunto da participação das pessoas, acredito que, na verdade, todos deveriam se apresentar em um lugar mais reservado, pois há alunos que não participam por terem vergonha de se apresentarem em frente a outros alunos. Enfim, a concurso é interessante, só há algumas melhorias a serem feitas para que tudo saia quase perfeito.

(Coleque uma despe) OK

① a mais perfeita possível. Obrigada, e um
-Reveja acentuação e pontuação abraço,

Para sinalizar à aluna que deveria retirar os acentos inadequados, a professora fez uso da estratégia resolutiva de fazer um X no local. Como podemos perceber, a aluna faz uso da crase de maneira incorreta quatro vezes, o que demonstra que ainda não tem domínio do uso de tal sinal.

Em sua 2ª versão, como restou-lhe apenas a tarefa de passar a limpo seu texto sem os acentos que foram anotados com X, a aluna atendeu a todos os apontamentos da professora.

5.4 Deslocamento

A operação linguístico-discursiva deslocamento foi realizada em menor quantidade se comparada às demais, 101 casos. O Quadro XXII demonstra a frequência e o aspecto modificado por essa operação.

Quadro XXII: Aspectos modificados pela operação de deslocamento.

	Escola B		Escola C		Total	% do Total
	5ª série	6ª série	5ª série	6ª série		
Conectivo	2	-	1	-	3	3%
Parágrafo	38	22	10	25	95	94%
Pronome	2	1	-	-	3	3%
	42	23	11	25	101	

Os dados quantitativos nos mostram que 94% das ocorrências de deslocamento referem-se à paragrafação que envolve tanto o deslocamento de um parágrafo para outra parte do texto quanto o alinhamento destes.

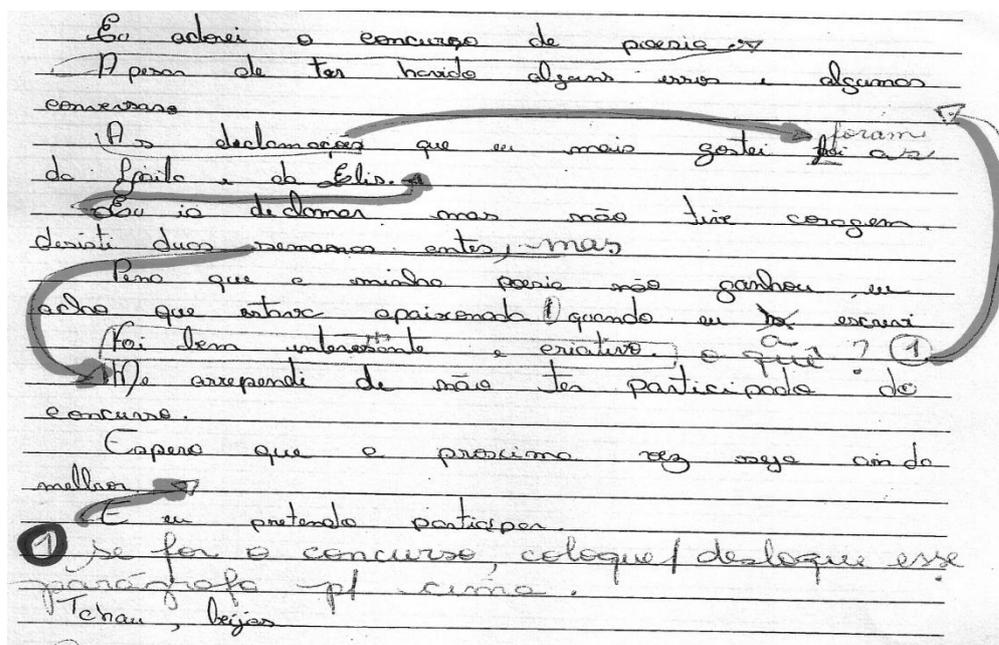
Seguem alguns exemplos de deslocamento.

5.4.1 Parágrafo

A operação de deslocamento de parágrafos, nesta análise, foi entendida tanto como o deslocamento de um parágrafo para uma parte qualquer do texto quanto o alinhamento deste, ou seja, a retirada de espaçamentos excessivos antes e depois do texto.

O Texto 20 (6ª série / Escola B) exemplifica o deslocamento de parágrafo para outras partes do texto.

1ª versão



Neste texto, podemos perceber que foram solicitadas várias operações de deslocamento. Para sinalizar esta solicitação, a professora fez uso de várias flechas, indicando os locais onde a aluna deveria colocar os parágrafos a serem deslocados. No total, seriam 5 deslocamentos de parágrafos que deveriam ser realizados na 2ª versão do texto.

Texto 20 (6ª série / Escola B) – 2ª versão

Eu adorei o conceito de poesia. Apesar de ter ouvido alguns poemas e algumas conversas, as declamações que eu mais gostei foram a do João e a do Lídia. Eu já declamei mas não tive coragem de ir duas semanas antes, mas me arrependi de não ter participado do concurso. Pena que a minha poesia não ganhou eu acho que estava apaixonado quando eu escrevi. Espero que a minha poesia seja melhor. E eu pretendo participar.

Tchau, beijos

Quando visualizamos a primeira versão do texto com os apontamentos da professora e todas as flechas, temos a impressão de que a aluna não entenderá o que deverá fazer. Porém, a versão reescrita do texto nos mostra que, apesar de criar uma “confusão visual”, todos os apontamentos foram atendidos e a 2ª versão saiu exatamente como a professora apontou e solicitou.

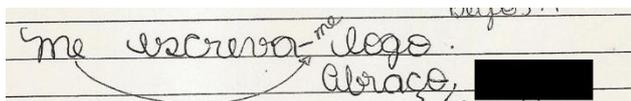
Nesse texto, a professora solicitou o deslocamento de frases para o mesmo parágrafo por tratarem do mesmo assunto, sendo, portanto, interligadas e buscou diminuir a fragmentação do 1º texto da aluna, que estava com muitas frases soltas e escrito com parágrafos curtos de apenas uma frase.

5.4.2 Pronome

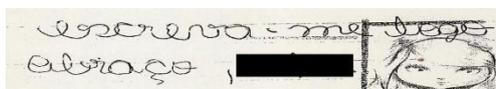
A operação de deslocamento de pronomes, em 90 % dos casos, aconteceu para deslocá-lo para antes ou depois do verbo, dependendo das regras de colocação

pronominal. No próximo exemplo, o aluno havia grafado-o antes do verbo, realizando uma próclise, porém a gramática normativa instrui que a norma culta não aceite frases iniciadas por pronomes oblíquos átonos, portanto, o aluno deve realizar uma ênclise e iniciar a oração com o verbo.

Texto 16 (5ª série / Escola B) – 1ª versão



Texto 16 (5ª série / Escola B) – Versão reescrita



5.5 Apontamentos não atendidos pelos alunos na reescrita

Ao analisar os textos, percebemos que muitos dos apontamentos feitos pelas professoras na 1ª versão do texto dos alunos não foram atendidos em sua 2ª versão, o que nos levou a deduzir que isso pode ter acontecido, provavelmente, pelo fato de os alunos não terem entendido o apontamento, ou comentário, feito pela professora, portanto, não sabia o que era para ser feito; outro motivo pode ser que alguns alunos não concordam com o que a professora solicitou e preferiram ignorar os apontamentos.

O Quadro XIII revela a quantidade de apontamentos não atendidos e quais aspectos linguístico-discursivos deixaram de ser corrigidos:

Quadro XIII: Apontamentos não atendidos na reescrita.

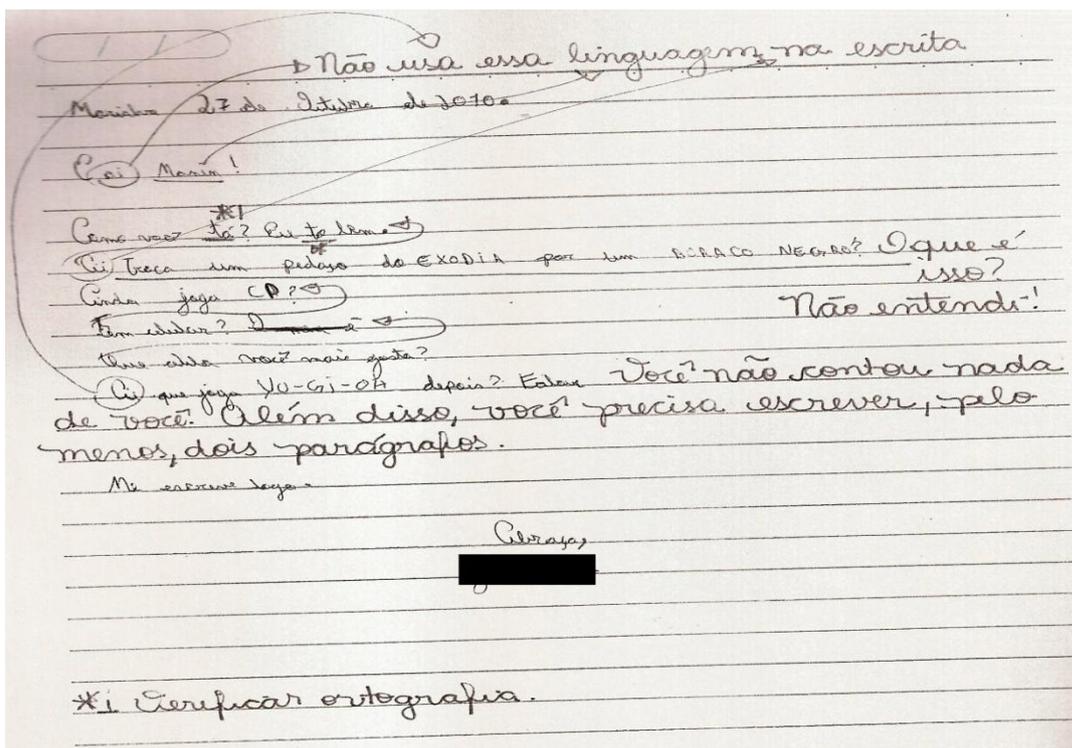
Aspectos linguístico-discursivos	Resolutivos	Indicativos	Classificatórios	Textual-interativos
Coerência	5	3	-	-
Ortografia	36	11	-	-
Coesão	1	1	-	-
Conectivo	-	-	-	-
Concordância	-	-	-	-
Parágrafo	-	3	-	-
Pronome	-	1	-	-
Título	1	-	-	-
Total de apontamentos	925	465	-	-
Total de apontamentos não atendidos	43	12	-	-

O quadro nos mostra que os apontamentos resolutivos são os menos atendidos, porém, se levarmos em consideração a quantidade de ocorrências desta correção, 925 casos, percebemos que o número é relativamente baixo já que corresponde a menos que 5%. Estes dados confirmam a eficácia momentânea desse tipo de correção, porém, provavelmente, os alunos escreveram sua 2ª versão sem refletir o porquê do professor ter feito os apontamentos.

Em relação aos apontamentos indicativos, a porcentagem de apontamentos não atendidos representa apenas 2% dos casos, dos 465 casos apenas 12 casos não foram atendidos, o que comprova que os alunos conseguiram compreender perfeitamente as indicações das professoras, que foram claras e suficientes no momento da correção.

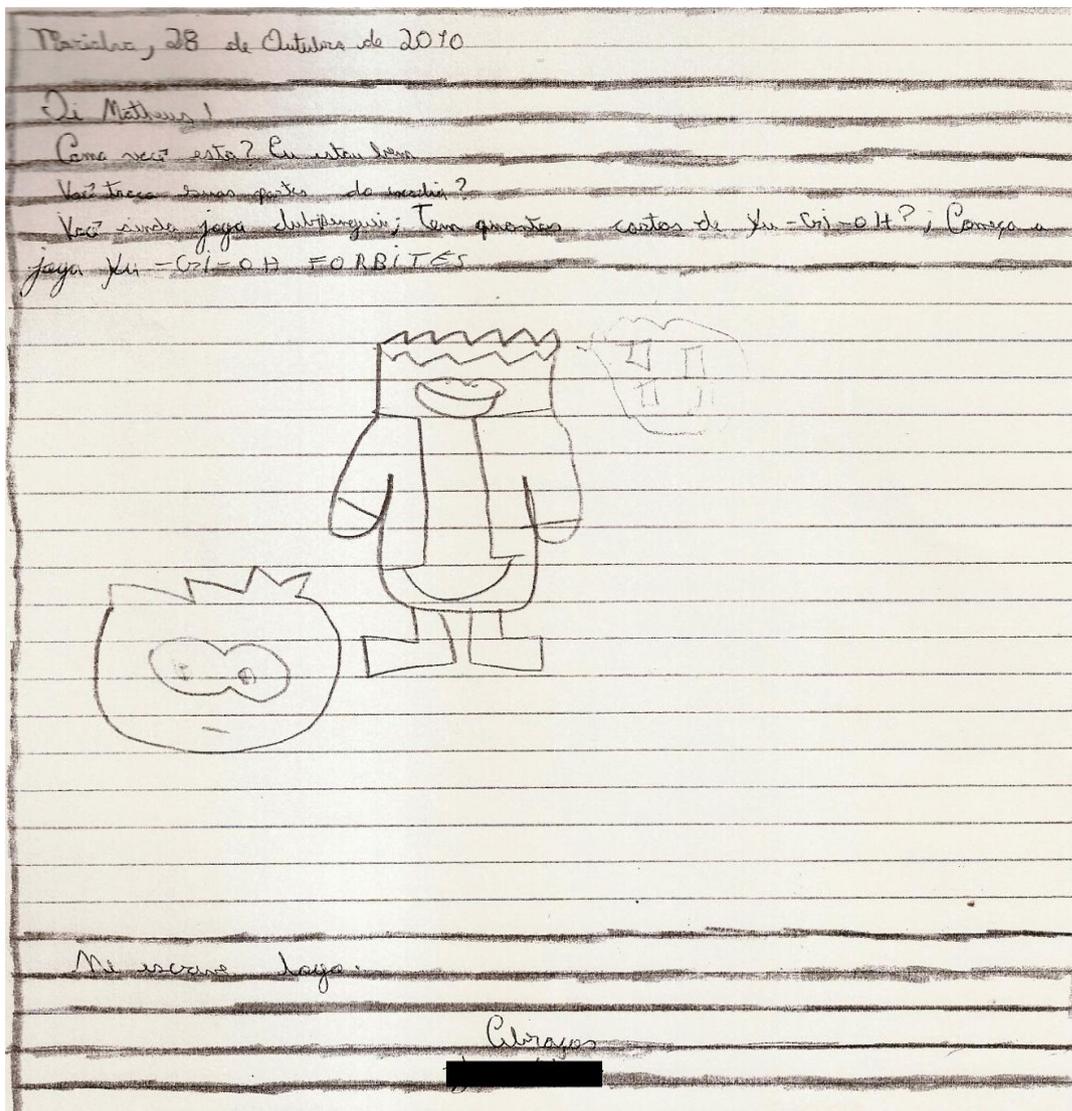
Seguem alguns exemplos nos quais os alunos não atenderam os comandos das professoras.

Texto 18 (5ª série / Escola B) – 1ª versão



Este texto recebeu apontamentos indicativos devido às palavras utilizadas de maneira incorreta, ao trecho incompleto e à falta de informações.

Texto 18 (5ª série / Escola B) – 2ª versão



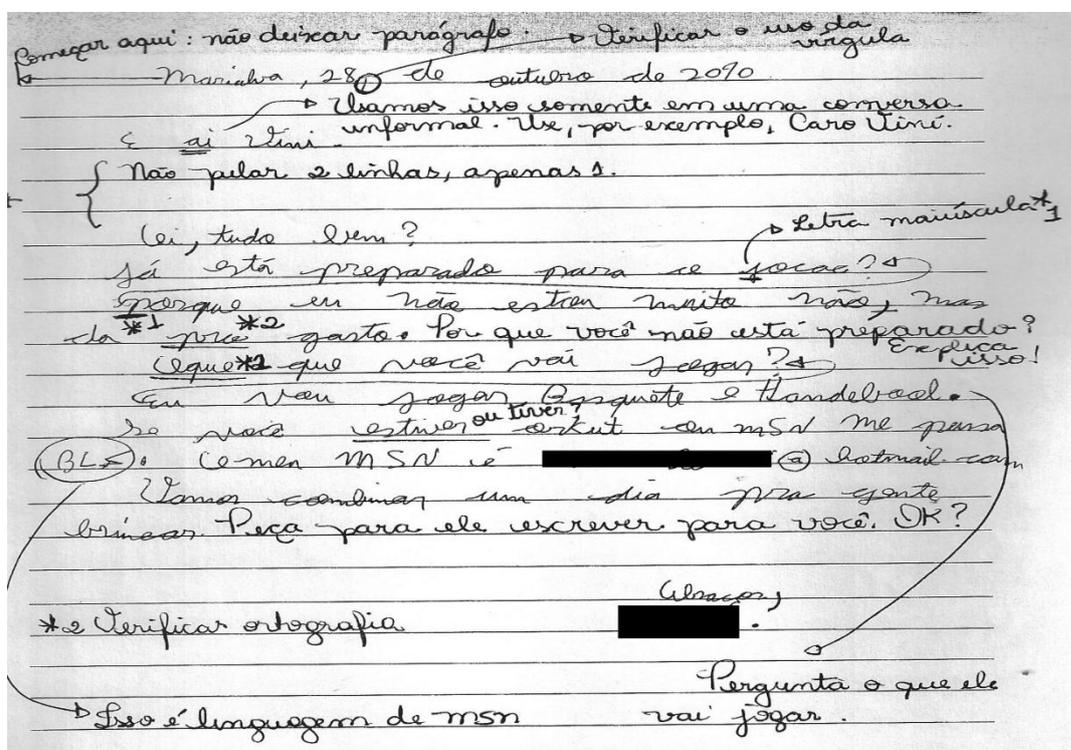
Em sua 2ª versão, o aluno não atendeu os comandos da professora de contar algo sobre ele, escrever pelo menos dois parágrafos e fazer os deslocamentos necessários, porém, realizou algumas modificações sem a intervenção desta, o que não significa que tenham tornado o texto adequado.

Na sua 1ª versão, o aluno escreveu “Ai troca um pedaço do exodia por um buraco negro?”, ao lado a professora fez o apontamento indicativo “O que é isso? Não entendi!”. Ao reescrever seu texto, o aluno ignorou o apontamento da professora e reescreveu o trecho apenas omitindo algumas palavras: “Você troca suas partes de exodia?”, sem explicar o que seria “Exodia” para os demais leitores.

Esta operação realizada pelo aluno nos leva a deduzir que, no momento de sua escrita, ele tem em mente apenas o seu interlocutor real, que é o amigo e que, portanto, sabe o que é “Exodia” e “Buraco Negro”, não necessitando da explicação do aluno-autor. O aluno vê a carta em seu verdadeiro papel social: a escrita para o seu interlocutor real, descartando a artificialidade da produção do gênero em sala de aula que, na maioria das vezes, é escrito para o professor.

No exemplo, a professora realizou diversos apontamentos por aspectos linguístico-discursivo diferentes.

Texto 12 (5ª série / Escola B) – 1ª versão



Como podemos visualizar, foram realizados apontamentos para deslocamento de parágrafos, substituição de letras e palavras, uso inadequado de vírgula, espaçamento excessivo e acréscimo de informações.

Texto 12 (5ª série / Escola B) – 2ª versão

Marialva 28, de outubro de 2010
 Caro Vini,
 Oi tudo bem?
 Já está preparado para o jooac?
 Porque eu não estou muito não, mas dá
 pro gasto. Eu não estou muito preparado
 porque não sabia que ia ter jogara estou
 estressado.
 O que você vai jogar? Eu vou jogar
 Basquete e Handebol.
 Se você estiver ou tiver?
 Orkut ou MSN me passa tá.
 O meu MSN é [REDACTED] e hotmail
 com.
 Vamor (M) combora um dia pra
 gente (M) brincar. me responde ok?
 Abraços.
 [REDACTED]

Em sua 2ª versão, o aluno ignora o apontamento da professora de deslocar o parágrafo “Marialva, 28 de outubro de 2010” para a margem.

Na saudação de sua carta, a professora acrescentou uma vírgula no trecho “Oi, tudo bem?”, que também não foi adotada na 2ª versão do texto.

Em sua primeira versão, a professora fez diversas flechas indicando deslocamentos dos parágrafos, mostrando ao aluno onde deveriam ser colocados os trechos marcados. No primeiro e segundo parágrafos, “Já está preparado para o jooac? / Porque eu não estou muito não, mas dá pro gasto.”, o aluno não desloca a segunda frase para o local indicado. Ainda neste trecho o termo “jooac” recebe um apontamento para que seja escrito com letra maiúscula, que não é atendido na 2ª versão.

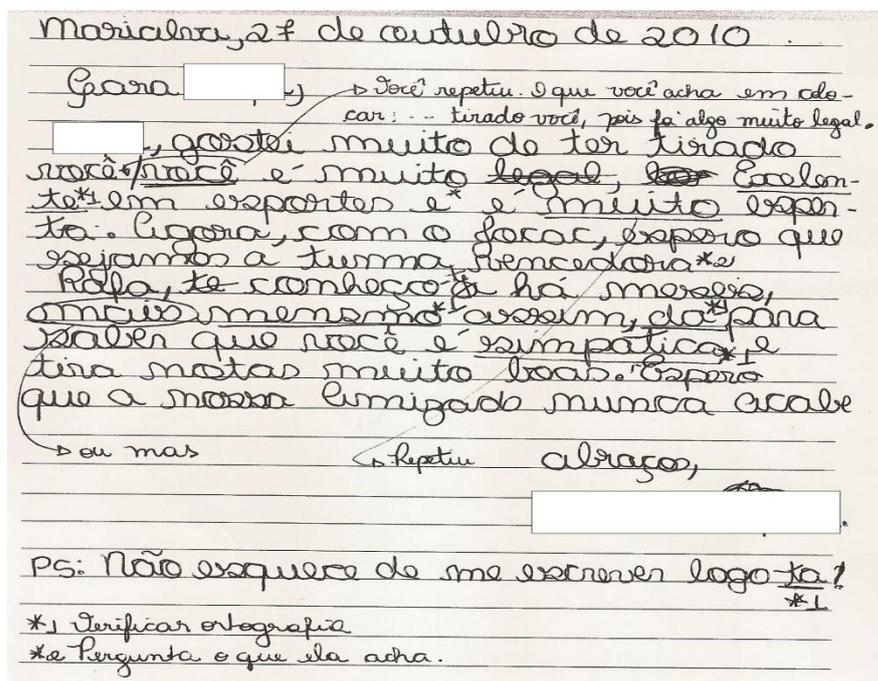
Um apontamento que mostra claramente que o aluno não entendeu o comando da professora está no trecho “Se você estiver Orkut ou MSN me passa blz.”, em que, acima da palavra ‘estiver’ a professora fez um apontamento indicativo, com caráter de

resolutivo, escrevendo ‘ou tiver?’ tentando levar o seu aluno a refletir sobre qual dos dois verbos é o correto para aquele momento. Ao reescrever este trecho, o aluno deixa-o da seguinte maneira “se você estiver ou tiver? Orkut ou MSN me passa ta.”, copiando o que a professora havia escrito acima da sua palavra incorreta e mostrando que não entendeu o que ela quis dizer com este apontamento.

5.6 Operações realizadas pelos alunos sem a intervenção do professor

Ao analisar os textos percebemos que alguns alunos fizeram uso das operações linguístico-discursivas sem que houvesse a intervenção dos apontamentos das professoras, o que mostrou certa autonomia e maturidade por parte dos alunos. Foram poucos os casos, mas merecem destaque, pois demonstram que alguns alunos conseguem reescrever um texto e ir além do que foi apontado em sua 1ª versão.

Texto 23 (5ª série / Escola B)



Conforme podemos visualizar, este texto recebeu diversos apontamentos indicativos e resolutivos, que foram atendidos com êxito pela aluna, porém, o que merece destaque é o trecho “Agora, com o Jocac, espero que sejamos a turma vencedora”, que recebeu o apontamento indicativo da professora, sugerindo à aluna que perguntasse à sua interlocutora o que ela achava. Em sua 2ª versão, a aluna modificou este trecho, como podemos observar:

Texto 23 (5ª série / Escola B) – 2ª versão

Masculino, 27 de outubro de 2010

Carina [redacted],
 Gostei muito de ter tirado você, pois é uma grande amiga.
 Você é muito esportista ~~leia~~ em esportes. Sempre
 a umas 2 semanas atrás o Jocab -
 pensei que nós iríamos ganhar o 3º
 lugar RSRRSRSRS.

[redacted] te conheci esse ano você é mais legal
 do que eu pensava, simpática e tira notas Boas
 Espero que nossa amizade dure muito.

&

Um abraço
 [redacted]

PS: Não esqueça de me escrever logo tá!

Na segunda versão de seu texto, a aluna modifica o parágrafo que havia recebido o apontamento da professora para que indagasse a opinião da amiga sobre o “Jocab”, substituindo-o pelo parágrafo “Lembra a umas 2 semanas atrás o Jocab pensei que nós iríamos ganhar o 3º lugar rrsrrsrs”. Essa alteração pode ser justificada pelo fato de que o tempo entre a escrita da 1ª versão, a correção da professora e a escrita da 2ª versão passou e, junto com ele, o “Jocab” também, o que fez com que a aluna mudasse seu texto, já que não faria mais sentido pedir a opinião da amiga sobre uma coisa que já aconteceu. Essa atitude mostra maturidade e demonstra que a aluna acredita estar escrevendo para sua interlocutora real (a amiga), e que, portanto, deve colocar assuntos relacionados a elas e não apenas modificar os erros ou inadequações apontadas pela professora para simplesmente atingir sua nota.

5.7 Sínteses dos resultados obtidos

Nesta seção, apresentamos as sínteses dos resultados, com o objetivo de caracterizar os aspectos linguístico-discursivos e a maneira que foram atendidos pelos alunos no momento da reescrita de seus textos. Para isso, foi necessária a divisão destes aspectos. A Seção 1 apresenta os principais itens gramaticais apontados pelas professoras na primeira versão do texto dos alunos. A Seção 2 apresenta os aspectos voltados à informatividade do texto e a seção 3 os aspectos ligados à estrutura destes.

Os quadros sintéticos estão organizados da seguinte maneira:

Na primeira coluna, encontra-se o aspecto linguístico-discursivo apontado no texto do aluno juntamente com a inadequação feita por ele, que motivou o apontamento. Na segunda coluna, apresentamos o tipo de correção utilizada juntamente com uma possível causa para os alunos terem as inadequações apontadas. Por último, na terceira coluna, comentamos se o aspecto apontado foi corrigido pelo aluno em sua 2ª versão ou não e o possível motivo para isso ter acontecido.

Quadro XXIV – Aspectos Gramaticais

Aspectos linguístico-discursivos e inadequações encontradas	Como foram encontrados na revisão	Como foram reescritos
<p>Concordância (nominal / verbal):</p> <p>-artigo, adjetivo, numeral ou pronome não se flexionam conforme o substantivo;</p> <p>- Sujeito e verbo não se flexionam na mesma pessoa ou número.</p>	<p><u>Concordância</u>- são empregadas inadequadamente nos textos, possivelmente, devido à influência da fala na escrita dos alunos. Estes erros, em 64% dos casos, foram apontados pela correção resolutive, que na maioria das vezes localiza-se acima da palavra incorreta. Em poucos casos foi utilizada a correção indicativa.</p>	<p>As inadequações encontradas que foram solucionadas pelas professoras através dos apontamentos resolutivos deixaram ao aluno a tarefa de passar a limpo e substituir a palavra incorreta pela sua forma adequada, o que os levou a atender completamente o que foi solicitado. Apesar de a correção indicativa não trazer respostas prontas ao aluno, também foram atendidas completamente nas segundas versões.</p>
<p>Conectivos:</p> <p>São empregados com sentido diferente daquele destinado a eles.</p>	<p>Os conectivos são empregados em locais inadequados, prejudicando o sentido das frases, o que mostra que os alunos ainda não têm maturidade para utilizá-los. Foi utilizada a correção resolutive, escrita acima do conectivo errado, para sanar estas inadequações.</p>	<p>Os alunos atendem completamente o que foi solicitado pela professora devido ao fato de ter sido utilizado um apontamento resolutive, que requer apenas que o aluno passe o termo apontado a limpo.</p>
<p>Conjugação verbal:</p> <p>Há confusão no emprego das pessoas e tempos verbais. Foram empregados verbos na 3ª pessoa do singular, quando deveriam ser na 3ª do plural. Houve também casos de emprego de verbos na 3ª pessoa do singular, no lugar da 1ª pessoa.</p>	<p>65% dos casos de inadequação na conjugação verbal foram corrigidos através de apontamentos resolutivos, em que foram grafadas as formas adequadas acima das inadequadas, ao lado ou até mesmo no pós texto.</p>	<p>O atendimento aos apontamentos resolutivos para a conjugação verbal foi total, já que se trata de uma operação mecânica, no qual o aluno apenas substitui a forma incorreta por aquela corrigida pela professora.</p>
<p>Crase: Não é empregada ou é utilizada de maneira incorreta. Os alunos confundem o ‘a’ artigo, com o craseado.</p>	<p>A crase, na maioria das vezes, não é empregada, o que é corrigido através de apontamentos resolutivos, grafando o sinal acima da vogal necessária ou fazendo um ‘x’ nas crases empregadas em locais inadequados.</p>	<p>Os alunos atendem totalmente a solicitação em suas reescritas, fazendo o acréscimo ou supressão no momento de passar a limpo o seu texto.</p>
<p>Ortografia:</p> <p>-Falta de acentos ou pontos (acento agudo, circunflexo, til, ponto final, virgula, dois pontos).</p>	<p>A maioria dos textos apresentou pelo menos um desvio ortográfico, que em 78% dos casos foi corrigido de maneira resolutive.</p>	<p>Os apontamentos resolutivos referentes aos problemas ortográficos que foram atendidos foram uma espécie de passar a limpo o texto, classificando-os como atendimento total na 2ª</p>

		versão. Foram acrescentados, deslocados, substituídos, suprimidos os pontos que estavam mal posicionados; acrescentados os acentos ausentes ou omissos aqueles que estavam em excesso.
Grafia: -Palavras grafadas de maneira incorreta; - Troca nas letras maiúsculas e minúsculas.	Alguns textos possuíam trocas, envolvendo as letras maiúsculas e minúsculas e palavras grafadas de maneira incorreta. Estes casos foram corrigidos pelas professoras através de apontamentos indicativos, que solicitavam que fosse verificada a ortografia; e resolutivos, em que a forma correta da palavra foi escrita acima da versão incorreta.	As palavras escritas de maneira inadequada foram grafadas adequadamente na 2ª versão, após o apontamento das professoras.
Pronomes: são empregados pronomes pessoais com função de objeto, sendo que deveriam ter função de sujeito ou vice-versa.	Foram utilizados apontamentos indicativos e resolutivos para sanar estes erros. No caso dos resolutivos, as professoras anotaram o pronome adequado acima daquele considerado inadequado e os indicativos indagaram o aluno sobre qual pessoa estavam querendo dizer.	Todos os apontamentos foram atendidos, mostrando uma total compreensão por parte dos alunos.

Quadro XXV – Aspectos ligados à informatividade

Aspectos linguístico-discursivos	Aspectos linguístico-discursivos na revisão	Aspectos linguístico-discursivos na reescrita
Informação incompleta – alguns textos apresentam trechos que se tornam de difícil compreensão por parte do leitor devido à falta de informações.	Acréscimo de informações, palavras e parágrafos: as ocorrências desse aspecto foram marcadas através de apontamentos indicativos ao término da frase, na lateral ou final do texto do aluno. Em sua grande parte, são comentários em forma de perguntas que instigam o aluno e o levam a respondê-las.	Os apontamentos indicativos diferem-se dos textuais-iterativos por serem mais curtos, o que leva os alunos a uma atitude responsiva de atendimento completo, já que entendem e compreendem completamente o que está sendo solicitado, tornando seus textos mais informativos e compreensíveis.
Parágrafos desconectados – Alguns textos apresentam diversos parágrafos que tratam do mesmo assunto, ou de assuntos complementares,	Deslocamento de parágrafo: foram marcados através de apontamentos indicativos, solicitando que fossem deslocados os parágrafos para a parte indicada, buscando melhorar a	Os apontamentos para deslocamentos de parágrafos tornam-se quase que resolutivos, restando ao aluno apenas o papel de

dispostos de maneira deslocada, deixando-os fragmentados, sem sequência.	coerência e o desenvolvimento do texto, evitando a fragmentação.	identificar o local para onde devem ser deslocados os trechos e passá-los a limpo, atendendo totalmente o que havia sido solicitado.
Coerência: os textos apresentam algumas informações que não são totalmente compreensíveis pelo leitor ou, até mesmo, apresentam falhas nas informações, tornando-os incompletos e incompreensíveis.	Foram utilizados apontamentos indicativos e textual-interativos, solicitando aos alunos que acrescentassem ou substituíssem as informações incompletas para tornar o texto totalmente compreensível.	Quando compreendidos, os apontamentos foram totalmente atendidos. Em alguns casos, os alunos não compreenderam o que era para ser feito e omitiram o termo ou parágrafo apontado.

Quadro XXVI – Aspectos ligados à Estrutura

Aspectos linguístico-discursivos	Aspectos linguístico-discursivos na revisão	Aspectos linguístico-discursivos na reescrita
Parágrafo: os problemas com parágrafo envolvem os espaçamentos excessivos entre linhas, a falta de parágrafos, o excesso ou a sua localização inadequada.	As correções para o parágrafo dos textos se deram através dos quatro tipos de correções abordados: classificatório, indicativo, resolutivo e textual-interativo. A Classificatória foi utilizada para marcar que o texto deveria continuar no mesmo parágrafo ou na mesma linha. A resolutiva foi utilizada para eliminar o excesso de linhas ou espaçamentos excessivos antes do início do texto e para deslocar ou eliminar trechos. A correção indicativa foi utilizada para marcar onde deveriam ser acrescentados parágrafos e para o seu deslocamento. A correção textual interativa objetivou o acréscimo de parágrafos que fazem parte da estrutura composicional do gênero.	Todos os aspectos referentes à paragrafação foram atendidos. Os apontamentos referentes aos excessos entre parágrafos ou ao início do texto foram atendidos de forma quase que mecânica já que, ao aluno, restava apenas a tarefa de atender o que a professora solicitou e, portanto, escrever sua 2ª versão sem os espaçamentos anotados. Os apontamentos classificatórios que buscavam que o aluno continuasse seu texto na mesma linha e parágrafo deram ao aluno a tarefa de entender o que significava a classificação utilizada e atendê-la, que também foram realizados com êxito, o mesmo aconteceu com o uso das flechas que indicavam o local para onde deveriam ser deslocados os parágrafos selecionados. Já nos apontamentos textuais-interativos, o aluno tinha que entender o que era solicitado, lembrar da estrutura composicional do gênero estudado para, assim, poder

		atender ao apontamento, levando-o a uma maior reflexão.
Título – a ausência de título demonstra que os alunos podem não saber quais são os gêneros que necessitam desse elemento composicional.	Foram realizados apontamentos indicativos no local onde o título deveria aparecer, na maioria dos casos, as professoras escreveram “ <i>título???</i> ”.	Os apontamentos para acréscimo do título foram atendidos em todos os casos.

Ao analisarmos as produções textuais em que os apontamentos deixados pelos professores foram atendidos, percebemos que esta é uma ação quase automática, já que o professor, no papel de revisor do texto do aluno, deixa o texto com as marcações das mudanças necessárias para sua 2ª versão, restando ao aluno apenas atendê-las, o que pode ser considerado uma ação não muito benéfica ao aluno, já que não lhe dá condições de realização da revisão de seus textos e acaba tornando-os acomodados com a tarefa de apenas passar a limpo o texto revisado pelo professor.

Esta tarefa, que não leva o aluno a refletir sobre seu erro, já que vê a correção do professor como verdade única e atende-a sem refletir ou indagá-la, o que acaba indo contra os princípios da concepção de escrita como trabalho. Em alguns casos, os alunos modificam seus textos, demonstrando um entendimento, não apenas atendimento do apontamento da professora, que os leva à reflexão e, portanto, um processo mental mais reflexivo, já que, além de entender o que está sendo solicitado, deve ter conhecimento do aspecto linguístico-discursivo apontado e atender ao comando em sua 2ª versão.

Verificamos ainda que, quando o apontamento da professora leva o aluno à reflexão e, portanto, ao entendimento do que é solicitado e deve fazer, torna os sujeitos autores ativos que precisam mostrar a compreensão no momento da reescrita de seus textos.

CONCLUSÃO

A partir da análise de produções textuais de alunos de 5^a e 6^a séries de uma escola pública e uma privada, procuramos, nesta pesquisa, compreender como acontecem os processos de revisão e reescrita nestes textos.

Para a sustentação dessas análises foram delineados quatro procedimentos metodológicos que auxiliaram na pesquisa: a) levantamento dos tipos de correção utilizados pelas professoras; b) levantamento da quantidade de apontamentos e dos aspectos linguístico-discursivos apontados; c) levantamento das operações linguístico-discursivas que os alunos utilizaram na reescrita de seus textos; d) construção de quadros sintéticos com os aspectos linguístico-discursivos atendidos, compreendidos e entendidos no momento da reescrita de seus textos.

Os dados mostram que a correção resolutiva, que consiste em reescrever o texto do aluno, apresentando-lhe a resolução do problema encontrado em seu texto, foi a mais utilizada, num total de 925 apontamentos. Destes, 763 foram usados para sanar erros ortográficos, que envolvem problemas com a grafia, pontuação e acentuação das palavras.

Quando utilizado, este tipo de correção trouxe muitos resultados, já que aproximadamente 95% dos casos foram atendidos. Este fato não nos leva a taxar a correção resolutiva como a mais adequada, já que sua eficácia, de acordo com alguns estudiosos, é momentânea, ou seja, não leva o aluno à reflexão, o que pode fazer com que ele repita os mesmos erros em uma próxima produção textual.

Já a correção indicativa, que é aquele em que o professor apenas indica o erro, sem resolvê-lo para seu aluno, obteve um total de 465 ocorrências, destas, 215 também foram voltadas para os aspectos ortográficos, o que mostra a constante preocupação das professoras em deixar a 2^a versão do texto do aluno higienizada (JESUS, 1995). Do total de ocorrências, um número muito baixo não foi atendido pelos alunos no momento da reescrita de seus textos, apenas 12, ou 2,5%, o que comprova a compreensão que os alunos tiveram dos apontamentos dos professores e, até mesmo, a clareza destes.

A correção classificatória e a textual-interativa tiveram uma frequência muito baixa se comparadas às demais. A primeira foi utilizada com o único objetivo de corrigir a paragrafação das produções textuais e a segunda, além deste aspecto, corrigiu também a coesão textual.

Com relação à frequência das operações linguístico-discursivas, a substituição foi a mais utilizada, já que são decorrentes, em sua maior parte, dos apontamentos resolutivos e

indicativos dos professores, que sugerem que a palavra ou letra grafada incorretamente seja substituída pela correta. Dos 493 casos de substituição, 43% foram utilizados em inadequações de palavras e 41% de grafias.

A operação linguístico-discursiva de acréscimo foi a segunda mais utilizada, totalizando 468 ocorrências, destas 35% foram para adicionar vírgulas aos textos, seguidas pelas grafias, parágrafos e informações. Já a operação de supressão foi utilizada, em 57% dos casos, para retirar dos textos as palavras desnecessárias ou inadequadas. Os deslocamentos foram utilizados, em 94% dos casos, para mover um parágrafo considerado desconectado para outro local do texto ou para o alinhamento destes.

Após o levantamento de todos estes dados, percebemos que alguns apontamentos não foram atendidos e, em alguns casos, foram realizadas operações linguístico-discursivas sem que a professora tivesse sugerido, o que mereceu destaque em nossa pesquisa. Os casos em que os apontamentos não foram atendidos levaram-nos a crer que os alunos não entenderam o que era para ser feito ou não concordaram com a sugestão. Já os casos nos quais os alunos realizaram as operações sem que tivessem recebido um apontamento, mostrou a autonomia dos alunos no trabalho com o seu texto. Neste caso, os sujeitos assumem o papel de autores de seus textos e que, portanto, podem e devem modificar o que acharem necessário neles.

É preciso ter em mente que ensinar a reescrever é uma forma de mostrar ao aluno que o texto não é algo pronto, acabado e que, portanto, é necessário refazê-lo, reconstruí-lo, recomeçá-lo. Reescrever é retomar um caminho que estabelece uma relação dialógica não apenas entre o locutor e o interlocutor, mas também entre o locutor e seu texto, no papel de interlocutor, que sempre indaga-nos se o tornamos algo completo e compreensível.

Devemos lembrar e ensinar aos nossos alunos que a reescrita não é apenas a cópia do texto corrigido pelo professor com as alterações feitas por ele, mas o momento do aluno refletir sobre a língua e seu trabalho com ela.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T.; GERALDI, J. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 25, jan/jun 1995.

ARAÚJO, L. C. de. Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares. 2004. 207 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N.. **Marxismo e filosofia da linguagem**, 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, M. (org.). **What writes know: the language, process and structure of written discourse**. New York: Academic Press, 1982. p.345-63.

BELAS, J. L. Estudo de caso na prática educacional. (2001 *online*). Disponível em <www.jbelas.psc.br> Acesso em março de 2011.

BORGES, C. L. C. A criança e suas reescritas escolares: as estruturas com determinantes. 2007. 216 p. **Tese** (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CÁLIS, O. G. T. A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos de Letras. 2008. 201 p. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens 5** 3. ed., São Paulo: Ed. Atual, 2006.

_____. **Português: Linguagens 6** 3. ed., São Paulo: Ed. Atual, 2006.

_____. **Todos os textos**. 7º ano 3. ed., São Paulo: Ed. Atual, 2007.

_____. **Todos os textos**. 6º ano 3. ed., São Paulo: Ed. Atual, 2007.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso, um caminho a (re)construir. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.3, n.2, p.109-33, jul.2000

D'ELIA, M. E. R. O texto do professor no texto do aluno: intenções e significados. 112p., **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, SP, 2007.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, (62): 59-79, Avril-Jun. 1986.

FIAD, R.S. Operações linguísticas presentes na reescrita de texto. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. Lisboa, AULP, n.4, 1991.

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

FREITAS, A. F. R. (de). **Palavra: signo ideológico**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 1999.

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

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L., GÓES, M. C. R. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 2 ed. Campinas : Papyrus, 1993.

GONÇALVES, A. V; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. 1. ed. São Carlos; Claraluz, 2009.

HAYES, J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (org.). **Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing, and language learning**. Vol.2. Cambridge : Cambridge University, 1987. p. 176-240.

HILA, C. V. D. Teoria histórico-cultural: em busca de categorias para analisar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. **Revista Travessias**, Unioste, Cascavel, v.04, n.1, 2010, p.560-576

JESUS, C. A. de. Reescrita: para além da higienização. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

KOCH, I. V. ;ELIAS, V. M. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LUDKE M.; ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986..

MARIANO, J. Estudo de textos jornalísticos na educação de jovens e adultos. Disponível em <www.alb.com.br/anaisjornal/jornal3/pdfs/014Aa.pdf> Último acesso em março de 2010.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 265 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas e Letras**. Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147 – 170, 2009.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 75 – 102.

MENEGOLO, E. D. C. W. e MENEGOLO, L. W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**, Cuiabá- MT, Vol. 04: 73-79. 2005.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MOTERANI, N. G. A reescrita de textos nas 7^a e 8^a séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos. **Dissertação**. (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

NASCIMENTO, C. E. R. O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38 (2): p. 101-111, maio-ago. 2009.

NETO, J. C. da S. Reescrita de textos narrativos: identidade lingüística, criatividade verbal e parentescos identitários. Seminário de estudos culturais, identidades e relações interétnicas. Anais. Universidade Federal de Sergipe, 2009. Disponível em <http://www.pos.ufs.br/antropologia/seminario_seciri/down/GT_05/Joaquim_Caadoso_da_Silva_Neto.pdf> Acesso em 06/03/2010.

PANIAGO, M. L. F. dos S. e FILHO, S. C. A. Produção de textos na escola: a reescrita como forma de romper a artificialidade de uso da língua. **Revista Eletrônica Via Litterae**. Anápolis, v. 1, n. 1, p. 80-98, jul./dez. 2009. Disponível em [www.unucseh.ueg.br/vialitterae]. Acesso em 06/03/2010.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008

PAZINI, M. C. B. A reescrita de textos por detentos da PEM. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1778- 1790.

PINCINATO, M. D. do S. Escrita e Reescrita: produção de textos no Ensino Médio sob a perspectiva dos rascunhos. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria A. B. de Mattos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, L. (COORD) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997, v.1, p. 75 – 97.

SILVEIRA, R. M. H. O processo de elaboração de textos: interpretando o “passar a limpo”. **Linguagem & Ensino**, Pelotas - RS, Vol. 1, No. 2, 1998 (39-57)

SIQUEIRA, W. G. “Não sei fazer redação!”: O desafio da produção textual no projeto “Penso, logo escrevo”. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

SOUZA, J. M. de. **Graus de explicitação em reescrita de produção textual:** análise, com base na teoria da relevância, dos efeitos da intervenção oral docente. Tubarão, SC, Unisul, 2006.

SOUZA, T. B. e OSÓRIO, A. M. do N. **A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário.** Disponível em < WWW.anped.org.br/reunioes/26/tpgt10.htm> Último acesso em março de 2010.

TAVARES, A. V. L. **A intervenção didática em produções escritas de jovens e adultos.** Maceió, 2008.

VIEIRA, T. D., SILVA, V. R. e ALVES, M. P. C. **Escrita e reescrita de textos argumentativos no Ensino Médio.** Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT03/3.2.pdf>> Acesso em Março de 2010

VIÉGAS, L. M. D. C. Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso, Campo Grande, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da mente.** Trad. José C. Neto e outros. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.