

Bilhetes orientadores como proposta para a reescrita de textos no Ensino Fundamental

Guidance notes as a proposal for the rewriting of texts in middle school

Roberto Francisco Coutinho de Jesus^{*}
Adelino Pereira dos Santos^{**}

RESUMO: Neste artigo, apresentamos e discutimos uma experiência de correção dialógica de textos, recorte de uma pesquisa realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta didática foi apresentada como dissertação de mestrado profissional, no âmbito do PROFLETRAS. Os resultados demonstraram que, quando se trata da construção do texto como processo, a etapa da correção textual tem significativa relevância. Dentre os vários tipos de correção, a textual-interativa caracteriza-se como a que mais leva o aluno à reflexão da sua escrita e, por conseguinte, ao aprimoramento do texto por meio da reescrita.

PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Interação. Correção. Reescrita de textos.

ABSTRACT: In this article, we present and discuss a dialogic experience of correcting texts within a study carried out with a group of 9th-grade students in middle school. The didactic proposal was presented as a professional master's degree thesis within Brazilian Program PROFLETRAS. The results showed that when it comes to producing text as a process, the stage of textual correction has significant relevance. Among the various types of correction, textual-interactive correction is the most useful in leading the students to reflect on their own writing, and therefore, to improve their own texts through rewriting.

KEYWORDS: Text production. Interaction. Correction. Text rewriting.

1 Introdução

A construção do texto escrito em situação de ensino passou a ser objeto de investigação por muitos pesquisadores, em função de questionamentos ao ensino tradicional de produção e recepção de textos. As aulas de Língua Portuguesa focadas apenas na tipologia clássica – sequências descritiva, narrativa e dissertativa – não têm cumprido sua função básica de formar escritores proficientes, capazes de usar a língua em situação efetiva. Pesquisas sinalizam que o ensino fragmentado da língua, voltado para interpretação superficial do texto, produção nos moldes da redação escolar e ensino de teoria gramatical, não dá conta dos fatos linguísticos. Sem um interlocutor real e sem a definição de um portador textual definido, a tendência é uma homogeneização dos textos dos alunos e a insatisfação dos professores diante das inadequações dos textos construídos.

^{*} Mestre pelo PROFLETRAS – Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

^{**} Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) no Departamento de Ciências Humanas do Campus V da UNEB.

Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), apresentam outra concepção para o ensino de Língua Portuguesa e orientam que o ensino da escrita deve partir do princípio de que a construção do texto é um processo que passa por diversas fases, tendo a revisão e a reescrita² como etapas contínuas e necessárias, partindo sempre de um gênero textual com interlocutor e portador textuais definidos. Nesse viés, entendemos a escrita como prática social que toma a linguagem como meio de interação. Na produção de um texto, a interação deve ocorrer em todas as etapas de elaboração, inclusive no momento da correção do texto do aluno, contribuindo para que ele se aproprie das características dos gêneros textuais em estudo.

Sob essa perspectiva, ancoramo-nos nos pressupostos de Bakhtin (2009), tomando a língua como interação, e nos estudos de Serafini (1992), que faz uma abordagem das diversas práticas de correção que ainda prevalecem nas escolas, dentre outros estudiosos, para apresentar, neste artigo, uma experiência de correção dialógica de textos. Para tanto, utilizamos um artigo de opinião produzido por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, refletindo como uma correção significativa pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade linguística discursiva dos alunos.

2 Interação e construção do texto escrito

Em contexto de sala de aula, a concepção de texto escrito varia de acordo com o posicionamento ideológico e a concepção de língua adotados pelo professor no desenvolvimento de suas atividades. A vertente que defende o ensino de língua nos modelos tradicionais acredita que a língua constitui um sistema linguístico homogêneo composto de sinais e códigos que estabelecem a comunicação entre os sujeitos. Dessa forma, a língua não sofre influências dos elementos extralinguísticos, ou seja, não se levam em consideração a participação dos usuários e o contexto social, histórico e ideológico.

Nesse contexto, os textos escritos são reflexos dos conteúdos estudados nas aulas de Língua Portuguesa. O professor cobra do aluno um texto padrão³ de acordo com as expectativas da escola. Conforme pontuado por Buzen (2006), a produção textual, nesse contexto, é um instrumento usado para medir o que se ensina e o que se aprende. Para Koch e

² Para Menegassi (1998), a *revisão* pode ser entendida como um processo recursivo que ocorre a qualquer momento da produção e não necessariamente ao término da produção textual. Já a *reescrita* diz respeito à ação do escrevente em modificar o texto, isto é, retirar, inserir, substituir ou deslocar elementos para comunicar com mais clareza e coesão aquela informação que deseja passar ao seu interlocutor (MENEGASSI, 1998, p. 38).

³ Compreendemos por *texto padrão* aquele que é elaborado pelo aluno seguindo um modelo preestabelecido pelo professor, geralmente seguindo a tipologia clássica: narração, descrição e dissertação.

Elias (2012), nesse paradigma, a escrita do aluno constitui um produto acabado, e as atividades de revisão e reescrita não fazem parte do processo, pois o professor acredita que, na construção do texto, o aluno já tem à sua disposição um sistema de signos pronto e imutável, que possibilita ao locutor escrever seu texto, fundamentado nas regras gramaticais e nos modelos de textos estudados. Um bom texto diz respeito àquele que segue as regras definidas pela gramática normativa ou é fruto do dom e inspiração do aluno.

Por essa perspectiva de produção textual, não se observa o contexto de produção e recepção na produção de enunciados. Assim, só é capaz de produzir um bom texto o aluno que se expresse corretamente, demonstrando organização do pensamento. Nesse sentido, o indivíduo, senhor do seu discurso, não recebe influência do meio social; por isso, os enunciados são atos monológicos que nascem do interior para o exterior do sujeito.

No entanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN, alicerçados pelos pressupostos de Bakhtin (2011), aponta-se uma nova perspectiva filosófica de linguagem que orienta a prática do trabalho de produção de texto em sala de aula. Nesse documento, propõe-se, para o ensino de língua, um eixo que enfatiza o uso da linguagem escrita e outro que se volta para a reflexão sobre língua e linguagem.

Nesse sentido, o texto passou a ser a unidade de ensino e os gêneros discursivos objeto de ensino. Ou seja, as aulas de Língua Portuguesa devem se reportar ao funcionamento da língua em situações comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem e se comunicam nas diferentes esferas das relações humanas. Assim, Geraldi (2011) advoga que o ensino de língua materna deve partir de atividades interacionais de leitura, produção de texto e análise linguística, tendo o texto como ponto de partida e ponto de chegada.

Por esse viés, Bakhtin (2009) e seu Círculo postulam que a língua se constitui em um processo essencialmente dialógico, que se manifesta através da interação verbal entre os interlocutores. A linguagem humana, compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, somente se efetiva por meio de gêneros discursivos, quer se tenha ou não consciência disso, e, para atingir os seus propósitos comunicativos, o falante/ouvinte tem, à sua disposição, múltiplas possibilidades de interação linguística em formas mais ou menos estruturadas e convencionadas sócio-historicamente. Nesse sentido, a língua não se reduz a um sistema linguístico fechado, regido por um conjunto de regras de caráter normativo e, muito menos, por uma criação individual que existe no psiquismo do falante, desconectada do convívio social.

O conceito de gêneros discursivos desenvolvido por Bakhtin (2011) tem como noções básicas a natureza social e dialógica da linguagem, partindo do princípio de que toda comunicação humana se dá pela interação entre as pessoas, por meio de textos e não por elementos linguísticos isolados (MARCUSCHI, 2012). Esses textos, de acordo com Bakhtin (2011), formam os gêneros discursivos, definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos de conteúdos temáticos, estilos e estruturas composicionais.

Segundo Arruda e Petroni (2010), o *conteúdo temático* refere-se ao que se diz no momento da interação social, diferente da oração e da palavra enquanto unidade da língua de um contexto comunicativo; o *estilo* se realiza através da seleção dos recursos gramaticais da língua. Assim, as próprias palavras nos lugares próprios constituem a definição de estilo que pode variar conforme a intenção, valoração expressiva e objetivo do autor. Já a *construção composicional* é o formato do texto como um todo, a ordem do título, a organização das palavras (ARRUDA; PETRONI, 2010).

É nesse formato que os textos circulam por toda sociedade, constituindo os gêneros discursivos como forma de interação entre as pessoas. São eles que permitem aos membros de uma comunidade se constituírem como grupo social organizado. Nas práticas sociais de uso da língua, cada um desses membros utiliza os gêneros específicos e adequados ao contexto comunicativo para cumprir o propósito de fazer chegar ao outro os seus dizeres.

Assim, Bakhtin (2011) postula que toda atividade de estudo de linguagem deve estar voltada para a prática social do indivíduo, tendo em vista que “a língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos” (BAKHTIN, 2011, p. 261) e não através de signos fixos e imutáveis. Para o autor, os sujeitos em processo de comunicação estão sempre em movimento, interagindo com o outro, partilhando, modificando, acrescentando, substituindo informações. É esse processo de interação que possibilita o diálogo entre os usuários da língua.

Ao tratar a linguagem em sua natureza dialógica, a língua passa a ser vista como um organismo vivo, compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, e serve de interação e identidade para os sujeitos que a utilizam. Assim, a língua é uma atividade verbal que só existe se colocada em prática por dois ou mais indivíduos socialmente organizados, produzindo enunciados concretos, como atesta o Bakhtin (2009) ao afirmar que

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação*

verbal, realizada através da enunciação ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 127, grifos dos autores)

Nessa perspectiva, a produção de texto em contexto de ensino também se enquadra nessa dimensão dialógica. Quando o aluno está escrevendo seus textos, ele interage com o professor diretamente, buscando orientações para compreensão do enunciado da tarefa, no momento da construção do texto e até mesmo no momento da revisão e da reescrita. Em contrapartida, o professor também está sempre em busca desse diálogo com o aluno no momento em que ele [o professor] elabora os bilhetes orientadores⁴, estabelecendo a interlocução direta com o aluno. Contudo, quando abordamos o texto escrito pelo prisma da escrita como processo em constituição, a interação também ocorre indiretamente, por meio das leituras que fundamentam o nosso discurso.

No desenvolvimento das atividades de revisão e reescrita de texto, o professor e o aluno vivenciam essas relações sociais, constituindo-se como sujeitos que agem em busca da resposta do outro. O processo da produção textual já evidencia essa relação dialógica entre vários enunciados presentes no contexto social dos interlocutores. O texto final do aluno, nesse sentido, é o produto do contato mantido entre as várias vozes dos textos discutidos, nas atividades que antecedem a construção do texto e na mediação do professor. Assim, durante todo o processo de produção textual, aluno e professor poderão refletir, enquanto sujeitos participativos, sobre sua prática da escrita.

Ao corrigir o texto do aluno, o professor deseja ser compreendido e espera do aluno uma resposta. No entanto, essas respostas não são apenas de concordância; podem constituir-se também em refutações, polêmicas, controvérsias, conforme o entendimento do interlocutor. Isso significa dizer que, semelhante à etapa de produção, o momento da correção do texto também deve levar em consideração a interação entre os interlocutores. É nessa relação dialógica que a correção contribuirá para a melhoria significativa do texto do aluno, como veremos na próxima seção.

⁴ Neste trabalho, chamamos de bilhete orientador os comentários feitos pelo professor no texto do aluno, sugerindo alterações para o processo da reescrita.

3 A correção de texto a partir da concepção dialógica da linguagem

De acordo com o dicionário de Ferreira (2004, p. 189), corrigir significa “dar a forma correta, mediar, eliminar erro, deficiência”. Assim, o próprio nome “corrigir” já deixa subtendida a noção de que algo está errado. Não se corrige o que está certo.

Em se tratando do ambiente de sala de aula, por muito tempo o ensino de Língua Portuguesa, no que tange à correção de texto, esteve submetido à concepção tradicional da linguagem, isto é, linguagem compreendida como um sistema imanente de signos, com sentidos independentes do contexto social, histórico e ideológico. Corrigir um texto era sinônimo de apontar as falhas gramaticais, ir à busca dos erros sinalizados em vermelho, com códigos nem sempre entendidos pelo aluno. Quando a correção parte desse princípio, o texto é visto como “um acerto de contas para verificar se os alunos tinham aprendido as lições de gramática” (COSTA VAL et al., 2009, p. 39).

Hoje, o professor de Língua Portuguesa tem outra tarefa que vai além de apontar falhas gramaticais e atribuir nota para o texto produzido. Propostas recentes têm se dedicado a investigar o modo de participação do professor no texto do aluno e como se dá essa intervenção para que a correção se constitua numa etapa significativa no processo de aquisição da língua escrita.

Para entendermos o que seria uma correção de texto, recorremos a Ruiz (2013), que traz como definição a intervenção do professor sobre o texto do aluno com a finalidade de chamar a atenção do aprendiz para algum problema de produção. Esse problema pode ser “qualquer sequência lingüística [*sic*] que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção quanto de recepção desse mesmo texto” (RUIZ, 2013, p. 21).

Esse estranhamento de que fala a autora se refere a algum elemento inesperado pelo leitor em relação à própria enunciação do texto como um todo ou a alguma lacuna de ordem lingüística ou discursiva. Segundo a autora, o professor, quando exerce o seu papel de corretor, avalia, aprova ou reprova o texto do aluno, sendo que geralmente a sua atenção é voltada para caça de “erros”, dos “defeitos”, ou seja, daquilo que há de “ruim”; e, assim, as qualidades, ou seja, o que há de bom, raramente são enfatizadas. Daí a autora conclui que a leitura feita pelo professor não é a mesma de um leitor comum, pois não há cumplicidade entre os interlocutores – professor e aluno. De certa forma, o professor costuma atuar com certa exigência diante da produção do aprendiz. Por não dar crédito de coerência à produção

do aluno, o professor parte para a leitura do texto certo de que encontrará violação, sobretudo referente às regras da gramática normativa.

Corrigir um texto não é uma tarefa fácil para o professor, pois não se trata de uma atividade mecânica. É necessário que haja um momento na escola para os professores refletirem sobre a correção de texto, abrindo espaço para discussão de procedimentos metodológicos que tornem a correção um meio de o aluno sentir-se sujeito de textos funcionais socialmente relevantes.

Sem esse momento de interação, o professor opta por criar seus próprios métodos, seu estilo próprio de correção, seguindo parâmetros que priorizam a microestrutura textual (superfície, forma) enquanto a macroestrutura (conteúdo) é colocada à parte. Dessa forma, fica difícil o professor realizar uma correção dialógica, que leve o aluno à reformulação global do texto, abrangendo a língua em seus desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos.

Sobre a prática do professor, sobretudo os novatos, diante do processo de correção de um texto, Serafini (1992) esclarece que “[o]s professores criam uma metodologia própria de correção como autodidatas. Quando interrogados sobre essa prática, a maioria diz que no início da carreira só se utilizam de técnicas dos seus antigos professores” (SERAFINI, 1992, p. 107).

Essas práticas de seguir os antigos mestres ainda se fazem presentes no ambiente escolar, o que tem gerado a necessidade de cursos de formação continuada na tentativa de criar estratégias para que o professor de Língua Portuguesa tenha uma nova concepção sobre o processo de correção de textos que tenha como eixo central os fatores de textualidade, condição indispensável para a apropriação dos recursos linguístico-discursivos da língua. Uma correção que leva em conta esses fatores concebe o ato de escrever como um processo e não um produto. A escrita deixa de ser considerada um dom, uma questão de inspiração, e passa a ser fruto de um trabalho constante de leituras, releituras, escritas e reescritas.

Uma correção de texto eficaz, segundo Serafini (1992, p.108-122), segue seis passos: (i) a correção não deve ser ambígua; (ii) os erros cometidos pelos alunos devem ser reagrupados e catalogados; (iii) o aluno, no momento da reescrita, deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas, ao reescrever seu texto; (iv) o aluno deve corrigir poucos erros em cada texto; (v) o professor deve estar predisposto a corrigir o texto do aluno; e (vi) a correção deve ser adequada à capacidade do aluno. Para a autora, esses

seis pressupostos podem conduzir o professor a um bom procedimento de correção, tendo em vista a revisão e a reescrita do texto pelos alunos. Os três primeiros garantem a eficácia na correção de um texto, contribuindo para que os comentários ou apontamentos do professor sejam de fácil entendimento; o quarto refere-se ao trabalho que o aluno deve realizar; e os dois últimos referem-se à atitude do aluno perante o texto.

Nessa perspectiva, o texto do aluno é o próprio objeto de estudo e a linguagem usada ganha novos significados; passa a ser uma forma de agir sobre o mundo, de interferir no mundo e estabelecer vínculo comunicativo entre as pessoas. O aluno terá a capacidade de compreender que um bom texto ultrapassa os limites frasais e precisa estar “bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado a seus objetivos e a seus leitores” (ANTUNES, 2009, p. 116).

Analisando as correções sobre redação em sala de aula, Serafini (1992) apresenta três estratégias de correção: indicativa, resolutive e classificatória. Com base nessa teoria, Ruiz (2013) identifica a correção textual-interativa como o quarto modo de correção.

Por correção indicativa entende-se o modo de intervenção do professor em sinalizar, na margem do texto do aluno, os problemas relacionados às palavras, frases ou períodos, indicando o local onde as mudanças devem ser efetuadas. As correções desse tipo, segundo a autora, pouco contribuem para uma segunda versão do texto. Três razões podem contribuir para esse não entendimento à solicitação do professor: o aluno simplesmente não pretende revisar seu texto; ou não sabe revisar convenientemente o texto; ou não compreendeu a correção do professor. Isso significa dizer que as pistas fornecidas pelo professor não são suficientes para detectar o problema. Por falta de competência do domínio do conhecimento linguístico e/ou pela dificuldade de compreender o sentido, no contexto, o aluno não realiza a tarefa de revisão. Essa situação acontece, muitas vezes, quando o professor faz a correção utilizando algum símbolo voltado para a superfície do texto e não traduz o significado para o aluno.

A correção resolutive caracteriza-se pela tentativa do professor em reescrever o que considera problemático no texto do aluno. Para Serafini (1992, p. 113),

[c]onsiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções dos alunos sobre trechos que exigem uma correção, reescrevendo depois tais partes, fornecendo um texto correto.

Esse tipo difere do anterior no que diz respeito à atitude do professor em assumir a forma de dizer do aluno na reescrita do texto, escrevendo acima do trecho ou da palavra a forma adequada ou na margem ou no pós-texto, sem definição de lugar. Geralmente, o aluno transcreve as alterações feitas pelo professor por não encontrar dificuldades. Assim, o professor assume a função do aluno e faz uma limpeza geral no texto, eliminando as formas que considera problemáticas e escrevendo outra forma alternativa no corpo do texto.

Sobre o papel do professor nesse tipo de correção, monopolizando a revisão, Ruiz (2013, p. 85) nos diz que “O professor passa a idéia [*sic*] de que essa tarefa é sua, e não do aluno. Em face disso, este, por sua vez, não se vê no papel de quem lê o texto para encontrar seus possíveis problemas, uma vez que já foi realizado por quem de direito”. Dito de outro modo, ao aluno não é dada a opção de refletir sobre o próprio texto, e ele não altera o que já não acha necessário. Nessa condição, não se pode falar em reescrita; há na verdade uma cópia do original, que não atinge o nível textual global.

A correção classificatória, de acordo com Serafini (1992), consiste na identificação e classificação dos erros, propondo a sua correção através de um conjunto de símbolos. Esse modo de correção leva o aluno à reflexão de seus erros e a tomar decisões de corrigir seu texto sozinho, exigindo maior domínio da competência. Entretanto, apresenta algumas limitações, uma vez que o código estabelecido pelo professor nem sempre é compreendido pelos alunos, que, na dúvida, optam por mantê-lo na mesma versão. Para Moterani (2012), a correção classificatória

é utilizada em parceria com a correção indicativa, uma vez que sozinha ela não dá conta de sinalizar os aspectos linguístico-discursivos. Para tanto, os professores fazem símbolos nas adequações ausentes nos textos e complementam o apontamento com uma classificação referente ao problema. (MOTERANI, 2012, p. 78)

Nesse tipo de correção, também a revisão pode não ocorrer pela mesma razão da indicativa. Ou o aluno encontra dificuldade para resolver o problema sinalizado, ou não entende o significado do símbolo usado pelo professor.

Por entender que essas três estratégias de correção definidas por Serafini (1992) não dariam conta dos problemas linguístico-discursivos, Ruiz (2013) acrescenta a quarta estratégia de correção na tentativa de resolver os problemas textuais que extrapolam a dimensão da frase: a correção textual-interativa. De acordo com a autora, esse modo de correção se caracteriza pela produção de comentários mais longos do que aqueles feitos à

margem do texto pelo professor, escrito em forma de bilhetes (pós-texto), que funcionam como tarefa de revisão para o aluno, simbolizando o problema para melhoria da produção ou ainda para a própria tarefa de correção do professor. Esses apontamentos podem servir de elogios ao que foi feito pelo aluno ou chamar a atenção para o que não foi feito. Assim, professor e aluno conversam por meio de bilhetes, interagem para resolver um problema que por alguma razão não foi possível sinalizar via corpo ou margem do texto.

Esse modo de intervenção sobre o texto do aluno é o que mais atende às solicitações do “professor que não apenas aponta os erros do modo de dizer do aluno, como aconteceram nos demais tipos de correção, mas se atenta para o dizer deste, ou para sua atitude comportamental refletida em seu dizer” (MONTERANI, 2012, p. 53). É também o tipo de correção que mais proporciona a revisão e a reescrita dos textos, mantendo uma relação dialógica e polifônica entre os interlocutores, os quais têm o texto como seu objeto de discurso. Essa proposta apresenta o bilhete orientador como estratégia para o professor mediar a escrita do aluno no momento da correção. Os bilhetes contribuem para o professor interagir com o texto do aluno e ser mais preciso na detecção e localização dos problemas.

Dos quatro modos de correção, a estratégia de correção textual-interativa demanda um tempo maior dos professores e melhor retorno do aluno, já que o professor deixa o papel de simples corretor e passa a ser o revisor e coautor do texto. Isso ocorre no momento em que os bilhetes não apenas apresentam as inadequações, mas também sugerem a reformulação do texto em níveis micro e macroestrutural.⁵

Ainda percebemos que nas três primeiras estratégias, abordadas por Serafini (1992), o professor como corretor do texto mantém uma relação monológica, apenas apontando os problemas que devem ser corrigidos pelo aluno. Não existe uma réplica. Na quarta estratégia, teorizada por Ruiz (2013), a correção se constitui em uma relação dialógica entre professor e aluno, que interage com o professor leitor mais experiente que avalia o texto do escrevente e sugere mudanças, levando ao aperfeiçoamento do texto escrito.

4 Um exemplo de correção dialógica: proposta e análise

Para exemplificar o modelo de correção textual-interativa, apresentaremos a análise de um texto utilizado na pesquisa de mestrado de um dos autores deste artigo, desenvolvida no

⁵ Gonçalves (2013) apresenta outro tipo de correção por meio da lista de controle. No entanto, neste trabalho, consideramos a correção textual-interativa mais eficiente por possibilitar a interação entre professor e aluno de forma mais efetiva.

âmbito do PROFLETRAS, o que servirá para demonstrarmos como se dá o trabalho reflexivo e dialógico da correção textual. Assim, o pesquisador/professor fez uso do bilhete orientador para estabelecer a interlocução direta com o aluno por meio do texto produzido.

Nesse contexto, a correção das produções foi feita com um olhar investigativo de compreender o *querer-dizer* do aluno, sem a intenção de caçar os problemas e apontar as “falhas” do texto. Ao contrário, a correção por meio dos bilhetes orientadores possibilitou que fossem feitas intervenções no *dizer* do aluno, dando direções para o que *fazer* no momento em que alguma inadequação de ordem linguística e/ou discursiva era identificada. Foram essas idas e vindas ao texto que possibilitaram o dialogismo⁶, marcado pela troca de ideias, com o aluno aceitando ou refutando o que fora sugerido nos bilhetes orientadores.

O texto a ser analisado foi construído a partir de um comando de questão bem diferente das propostas de redação sugeridas pelo paradigma tradicional, quando o professor solicitava do aluno que escrevesse uma redação ou composição sem estabelecer o gênero e as condições de produção. Vejamos a proposta sugerida:

A partir das discussões e leitura de textos referentes à construção do novo posto de combustível, escreva um texto no gênero artigo de opinião sobre o tema “*A construção de um novo posto de combustível em Santa Bárbara*”. Posicione-se diante do tema e argumente contra ou a favor da construção desse empreendimento, de forma que esclareça os prováveis motivos que levaram à realização dessa obra. Lembre-se de que seu texto será publicado no *blog* da escola e será lido por alunos e professores, além de outras pessoas que tenham acesso ao *blog*.

Observemos que o comando da questão já define as condições de produção e recepção, como sugerem muitos pesquisadores da vertente atual dos estudos linguísticos. Sobre isso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 58) consideram quatro elementos básicos como necessários para a construção do texto, a saber, finalidade, especificidade dos gêneros, lugares preferenciais de circulação e interlocutores eleitos. Eis uma amostra dos resultados desse trabalho desenvolvido na interação entre professor e aluno. Para preservar a identidade, utilizamos nome fictício para o aluno-colaborador.

⁶ Por dialogismo, podemos compreender, nas palavras de Menegassi (2008), como a capacidade que participantes de uma situação comunicativa têm de responder a outros discursos já manifestados (MENEGASSI, 2008, p. 135).

4.1 A primeira versão do texto de Moisés

Construção de posto de gasolina

A construção de um posto de combustível causou muito icomodo para os moradores da avenida Jocelim de Oliveira Campos em Santa Bárbara.

Realmente os moradores da avenida estão certo lugar de postos e nas beiras de pista não em area residencial ainda mais em cidade pequena.

Os moradores queixam que alem da localização eles dizem que o poste vai emitir mais odores fortes que prejudicam a saúde da população.

Na minha opinião é uma tremenda Burrice!! aonde que vai vender gasolina em área residencial vai causar e muito incendios por causa do mau cheiro da gasolina que é inflamável.

O que deve ser feito e os moradores da residencia ainda tá sendo feito o posto e colocar o caso na justiça e fazer ele ainda pagar indenização a cada um dos moradores.

O aluno Moisés abordou a temática sugerida. Analisando o seu texto, verificamos que ali estão presentes características do artigo de opinião, com destaque para a discussão de uma questão controversa de relevância social em que o articulista manifesta sua opinião contrária à construção do posto de combustível.

O primeiro parágrafo do texto atende às características do artigo de opinião: “A construção de um posto de combustível causou muito icomodo para os moradores da avenida Jocelim de Oliveira Campos em Santa Bárbara”. Com essa introdução, o articulista traz para discussão no texto um assunto atual e de interesse dos alunos e da comunidade que se encontravam prejudicados com a implantação da obra.

O autor faz uso de verbos na terceira pessoa do singular, assumindo a voz da comunidade afetada pelo problema. Porém, no decorrer do texto, o articulista apresenta um desabafo para manifestar sua opinião contra a construção do empreendimento: “Na minha opinião é uma tremenda Burrice!!”

Talvez, por ser o primeiro texto produzido pelo aluno nesse gênero, ele ainda não teve o cuidado de adequar o seu texto ao nível linguístico exigido pela esfera escolar. Notamos o uso de variedade linguística inadequada para as condições de produção desse texto: “burrice”, “tá” e “fazer ele pagar”. Encontramos ainda problemas relativos à pontuação, ortografia e acentuação. Esses problemas foram retomados durante as aulas de análise linguística.

4.2 Bilhete orientador 01

Moisés,

Seu texto já apresenta características do artigo de opinião. Parabéns!!! Mas precisamos reescrevê-lo para torná-lo melhor.

- 1. Escreva um título que cause mais impacto e chame a atenção do leitor;*
- 2. Acrescente mais informações sobre a localização do posto;*
- 3. Releia os textos pesquisados e acrescente novos argumentos ao seu texto. Evite argumentos populares, ou seja, falas comuns do dia a dia;*
- 4. Informe a posição do prefeito diante da situação polêmica;*
- 5. Use um nível de linguagem mais adequado ao contexto escolar. Lembre-se de quem serão seus leitores: professor, colegas e quem mais tiver acesso ao blog;*
- 6. Não se esqueça de apresentar sugestões de solução para o problema no último parágrafo;*
- 7. Fique à vontade, retire e acrescente o que for necessário;*
- 8. Corrija os problemas de inadequações gramaticais;*
- 9. Em termos de ortografia, observamos: tá (linha 10). Falta acentuação em: area (linha 4), alem (linha 5), incendios (linha 9), residencia (l.10); pontuação: realmente (linha 3), na minha opinião (linha 8).*

Bom trabalho! Conte comigo!

O professor/pesquisador

4.3 A segunda versão do texto de Moisés

O polemico posto de combustível

Um novo posto de combustível está sendo construído na avenida Jocelim Oliveira Campos próximo a delegacia os moradores revoltado tem reprovado a construção desse novo empreendimento

Grande parte dos moradores já fizeram baixo assinado, já mandaram cartas para o prefeito da cidade e eles também dizem que o novo empreendimento vai causar muitas consequências para os moradores como emitir odores fortes prejudiciais a saúde da população, bem como o aumento da violência, já que os postos são alvos de assaltos.

Depois de acusações o prefeito argumentou que não havia um apadrinhamento da obra e contestou todas as acusações “não tem nada a ver essa questão o empresário chegou aqui e pediu a liberação da obra, nossos órgãos fiscalizaram e concederam as licenças porque tudo estava dentro da legalidade mas o posto vai causar muitas coisas ruins e os moradores dizem “prezamos pela saúde de nossos filhos e pela paz no nosso bairro e um icomodo para uma cidade como a nossa Buzina som alto fora a Bandidagem”.

Na minha opinião o posto não deve ser feito naquele lugar porque por la deve ter muitas casas e pode prejudicar a saúde dos moradores alem dos assaltos que acontecem constantemente em postos de combustivel sem falar da segurança que nem todos Bairros e postos tem e isso deixam os moradores muitos assustados.

A primeira reescrita de Moisés apresenta um texto mais completo, com um nível de linguagem mais adequado ao gênero artigo de opinião. Com alterações significativas, o articulista trouxe muitas modificações, aprimorando a produção inicial – a começar pelo título

“Construção do posto de gasolina” substituído por “O polêmico posto de combustível”. O novo título, mais expressivo, suscita a atenção do leitor, convidando-o para leitura do texto.

Constatamos que o autor buscou informação sobre a questão em debate nas leituras solicitadas. Ele aprofundou os argumentos e acrescentou no primeiro parágrafo a localização, apresentou as providências tomadas pela população e utilizou, como argumentos, falas tanto do prefeito quanto de moradores.

Segundo Bakhtin (2011), cada enunciado é um elo na corrente de outros enunciados. Nesse sentido, a reescrita se constituiu nas interações entre professor, aluno, moradores e textos trabalhados. Cada vez que o aluno lê os bilhetes e responde com melhorias em seu texto, demonstra uma compreensão ativamente responsiva, tendo em vista que compreende que a construção de um texto é trabalho e resultado de idas e vindas sobre a própria escrita.

Avaliando a reescrita do aluno, notamos que houve significativos avanços no que diz respeito à apropriação do artigo de opinião. O texto ganhou mais qualidade, atendendo a muitas solicitações do bilhete orientador, embora saibamos que ainda existem problemas que devem ser resolvidos em níveis textuais e linguísticos, a exemplo de problemas de acentuação, ortografia e pontuação.

4.4 Bilhete orientador 02

<p><i>Moisés,</i> <i>Parabéns!!! Você melhorou bastante do primeiro para o segundo texto. Mas, veja como seu texto pode ficar melhor:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><i>1. Quais as consequências que o posto traz para a comunidade? Que prejuízos o combustível causa às pessoas que moram próximas de postos? Quais são as preocupações dos moradores?</i><i>2. Mantenha a citação da fala do prefeito, bem como o seu ponto de vista;</i><i>3. Acrescente as providências tomadas;</i><i>4. É bom argumentar sobre as leis que regem o funcionamento de postos de combustível. Pesquise;</i><i>5. Quem autorizou o funcionamento do posto? Comente;</i><i>6. Conclua, apresentando sugestões;</i><i>7. Seu texto tem problemas voltados para ortografia (linhas 1 e 10), pontuação (5, 10, 13), acentuação (linhas 1, 2, 6, 7, 12, 13 e 14), concordância (linha 4 e 14). Corrija. Use dicionário, gramática e peça auxílio de alguém mais experiente para ler seu texto.</i> <p style="text-align: right;"><i>Bom trabalho!!! O professor/pesquisador</i></p>

Após a segunda reescrita do texto, Moisés apresentou um texto que atendeu com mais eficácia às características do artigo de opinião.

4.5 A versão final do texto de Moisés

O polêmico posto de Combustível

Um novo posto de combustível está sendo construído na Avenida Jocelim Oliveira Campos, próximo à delegacia. Os moradores revoltados têm reprovado a construção desse novo empreendimento.

Entre as preocupações dos moradores está a ameaça à saúde das pessoas, devido à localização do posto ao lado das casas residenciais.

Os moradores argumentam que o mau cheiro que o posto transmite pode causar doenças respiratórias, tontura, dor de cabeça ou até causar câncer. Eles reclamam ainda da falta da segurança, pois estão sujeitos a assaltos e acidentes por estar situado em uma área muito restrita, em um espaço de 11 metros, além das buzinas e dos sons altos dos carros.

Algumas providências têm sido tomadas. Grande parte dos moradores fez um abaixo assinado com 400 assinaturas e encaminharam para o prefeito, os vereadores e o Ministério Público e nada foi feito. Apenas os vereadores se colocaram a favor da comunidade, realizando uma audiência pública para solicitar do Poder Executivo e do Poder Judiciário respostas às reclamações da comunidade.

Um dos moradores revoltados com a construção diz que o dono do empreendimento contribuiu para a campanha eleitoral do prefeito Nilton Cesar (PP) e estaria agora retribuindo a gratidão, mas o prefeito Nilton Cesar negou o “apadrinhamento” da obra e contestou todas as acusações, embora tenha concedido o Alvará de funcionamento.

Para implantar um posto, é preciso ter uma área mínima de 900m², se for um posto voltado para carros de passeio e no mínimo 5.000m², se for um posto de gasolina de abastecimento em zonas rodoviárias para transporte de cargas e caminhões em geral.

O espaço deve acoplar os seguintes itens: tanque subterrâneo para armazenamento combustível, deve respeitar as normas locais e possui bombas e filtros de combustível, compressores, elevadores, balança de ar equipamento de lubrificação e limpeza em geral. Também precisa da avaliação do Plano Diretor Urbano (PDU) da prefeitura da cidade. Segundo informações da Secretaria do Meio Ambiente, esse documento não existe no município.

O corpo de bombeiros e a Secretaria de Meio Ambiente do município concederam autorização argumentando que estava tudo dentro da legalidade.

A verdade é que o posto não deve ser feito em uma área de 11m e próximo a residências, melhor seria se os vereadores votassem na câmara um documento exigindo do prefeito a interdição da obra.

O texto final de Moisés é resultado de um trabalho planejado de revisão e reescrita. Comparando o seu texto inicial com a última versão, percebemos melhorias significativas em consequência do planejamento das sequências de atividades e das intervenções do professor, mediadas pelos bilhetes orientadores. O principal avanço está no fato de o texto apresentar-se mais coeso e mais coerente, manifestando unidade entre as partes. Comparando com a versão anterior, observamos que o autor dá conta dos problemas de ordem linguística, adequando a pontuação do texto e corrigindo as questões de pontuação, ortografia, acentuação e concordância. No entanto, as mudanças no conteúdo do texto também foram significativas.

Sobre o título, podemos afirmar que esse componente textual é de grande relevância para o texto. Para Guimarães (2013), o título é a chave para decodificação da mensagem, quando convenientemente proposto. Assim, para a autora, o título caracteriza-se como um enunciado sucinto cuja interpretação está subordinada à leitura global do texto. Partindo dessa concepção, o título tem sua relevância enunciativa e discursiva, contribuindo para a produção de sentido da mensagem. A autora advoga que o título pode desempenhar duas funções operacionais. A primeira diz respeito à função factual, quando resume as ideias do texto; e a segunda, à função poética.

Analisando o texto de Moisés, observamos que, na primeira versão, o título não chamava a atenção do leitor: “Construção do posto de gasolina”. Nas outras versões, o aluno ficou atento às orientações do professor por meio do bilhete e elaborou um novo título “O polêmico posto de combustível”. Assim, o título do texto do aluno passou a exercer as duas funções apontadas por Guimarães (2013), pois o autor, além de comunicar o fato, emite o seu ponto de vista em relação ao novo empreendimento.

No geral, constatamos que falta mais criatividade na elaboração dos títulos, talvez porque a esse componente textual não se tem dado a devida importância na escola, no momento da produção textual. Muitas vezes, o aluno faz uso do título como se fosse um simples preenchimento de lacuna – quase nunca aparecem títulos com a função poética para despertar mais a atenção do leitor. Isso significa que, em outro momento, o professor pode elaborar uma sequência de atividades com artigos de opinião, praticando com o aluno a elaboração de títulos de acordo com o que sugere Guimarães (2013).

No primeiro parágrafo, a correção das questões gramaticais deixou o início do texto mais objetivo. Sendo assim, a introdução atendeu às orientações do professor, tendo em vista que apresenta a questão controversa e desperta a atenção do leitor para leitura do texto.

O autor, no segundo parágrafo, praticamente produz um novo texto para esclarecer que existem muitas preocupações por parte da população. Porém, a principal está relacionada à questão de saúde: “Entre as preocupações dos moradores está a ameaça a saúde das pessoas, devido à localização do posto ao lado das casas residenciais”.

O uso do verbo “argumentar” no terceiro parágrafo justifica a importância da lista de controle no momento da revisão, uma vez que foi um dos pontos bastante enfatizados no momento da revisão dos textos: que fossem observados os verbos típicos de introdução de argumentos. A construção do período foi muito significativa para o texto, pois usa os

argumentos a partir de uma linguagem apropriada para o artigo de opinião, na busca de convencer os leitores de que a comunidade está com a razão: “Os moradores argumentam que o mal cheiro que o posto transmite pode causar doenças respiratórias, tontura, dor de cabeça ou até causar câncer”.

O articulista, a cada parágrafo, vai tornando mais explícita a questão abordada e, ao mesmo tempo, reorganizando o conteúdo temático do texto, trazendo provas, indícios para sustentação do seu ponto de vista. No quarto parágrafo, por exemplo, temos informações importantes sobre as providências tomadas pela população; no parágrafo seguinte, temos o ponto de vista de um dos moradores sobre os prováveis motivos da autorização do funcionamento do posto.

Comprovamos que o autor percebeu a importância da proposta de dados que sirvam para fortalecer o seu ponto de vista. Foi o que fez ao recorrer à proposta para se informar como é definido por lei o funcionamento do posto de combustível. O resultado da proposta fortaleceu o ponto de vista do autor, conforme discussão traçada no decorrer do texto: a construção do posto é realmente irregular por não atender aos pré-requisitos exigidos para funcionamento de um posto de combustível. Dessa forma, o articulista demonstra em sua análise que o prefeito e os órgãos que autorizaram o funcionamento do posto erraram.

Como conclusão, o articulista usa uma estratégia bastante comum na construção do artigo de opinião e apresenta uma sugestão que deve ser tomada para solucionar o problema.

O trabalho de revisão e reescrita feito pelo aluno contempla o que dizem Schneuwly e Dolz (2004):

O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem. (SCHEUNEWLY; DOLZ, 2004, p. 112)

Assim, constatamos que o aluno retrabalhou o texto, acrescentou informações novas, dialogou com outros enunciados sobre o assunto, posicionou-se diante da situação e apresentou uma versão com mais qualidade, demonstrando seu amadurecimento no processo da construção do texto.

5 Considerações finais

Este recorte da pesquisa comprova que as atividades de Língua Portuguesa devem ser desenvolvidas em situação efetiva de comunicação, pois é através dos gêneros discursivos que organizamos nossa fala e nos comunicamos com o outro. O domínio de regras da gramática normativa a partir de unidades linguísticas e o ensino pautado nos tipos textuais não garantem ao falante o uso efetivo da língua. Toda a reflexão feita neste trabalho indica que o ensino da escrita por meio de gêneros textuais em sala de aula independe do dom ou da inspiração dos alunos. Quando tratamos a escrita como processo, estamos afirmando que escrita é trabalho, cumpre etapas, e uma delas diz respeito a correção de texto. Assim, o ensino e a aprendizagem da escrita devem ser um conteúdo prioritário no currículo da escola, para que esta venha a cumprir o seu papel de formar escritores proficientes.

Defendemos ainda a necessidade de a coordenação pedagógica da escola oportunizar um espaço de discussão, nas reuniões de planejamento, para reflexão sobre as estratégias de correção de texto. E que seja urgente, tendo em vista que, no geral, ainda continua presente nas escolas a forma mecânica e tradicional de correção, voltada à limpeza do texto, na busca dos problemas linguísticos, com foco na gramática normativa em detrimento aos elementos discursivos.

Compreendemos que a correção de texto em interação com o aluno não é uma tarefa simples. Exige do professor determinação, envolvimento com a atividade. Se para o aluno produzir um texto passa por um processo, a correção de texto não é tão diferente. Uma correção significativa exige participação ativa do professor, que passa a ser um coautor do texto, à medida que aponta as inadequações e sugere melhorias no texto do aluno. Para isso, a correção textual-interativa por meio de bilhetes orientadores constitui-se numa estratégia que exige um pouco do tempo do professor.

Aqueles que preferem uma situação mais confortável optam pela correção indicativa ou a correção resolutive, pois é mais rápida e ocupa menos tempo. Essa atitude reflete na prática aquilo em que o professor acredita como sendo o verdadeiro e adequado modelo de correção, reproduzindo as antigas práticas internalizadas de um sistema ideológico que concebe o texto como produto final.

Neste trabalho, defendemos que o ato de correção de texto deve se realizar na interação com o outro, conforme a abordagem bakhtiniana. A prática dialógica da correção de texto deve iniciar por meio de bilhetes orientadores e continuar nas atividades de reescrita e

nas discussões em sala de aula. A correção dialógica proporciona o ensino reflexivo da escrita, contribuindo para o aperfeiçoamento do texto do aluno e a apropriação do gênero discursivo em estudo. A correção do texto numa abordagem reflexiva tomando a revisão e reescrita como etapas contínuas e necessárias ensina ao aluno que o texto não é um produto acabado, pois pode ser modificado quantas vezes for preciso para que se adeque às condições de produção e recepção.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARRUDA, S. A. R.; PETRONI, M. R. Gêneros discursivos em sala de aula: uma alternativa para melhorar a leitura e a escrita na EJA – Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 7-22, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/9016>> Acesso em: 30 jul. 2015.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: O ensino de produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.
- COSTA VAL, M. G.; MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.; MARTINS, A. A.; STARLING, M. H. A. R.; LEAL, L. F. V. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-24.
- GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramentos**: a (re)escrita em foco. São Paulo: Pontes, 2013. p. 21-36.
- GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 2013.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDEZKA, Beatriz (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 17-31.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, Priscilla (Org.) **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008. p.135-148.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto**. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MONTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos lingüístico-discursivos**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige texto na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. de Maria Augusta Bastos de Mattos; adaptação Ana Lúcia Marcondes Garcia. 5. ed. São Paulo: Globo, 1992.

Artigo recebido em: 26.05.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016