



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS – UAL

**OS EFEITOS DAS METODOLOGIAS DE CORREÇÃO DE
TEXTO DE UMA PROFESSORA ESTAGIÁRIA NA
REESCRITA DO ALUNO**

Verônica Lourenço Bizerra Souza

CAMPINA GRANDE – PB
2018

VERÔNICA LOURENÇO BIZERRA SOUZA

**OS EFEITOS DAS METODOLOGIAS DE CORREÇÃO DE
TEXTO DE UMA PROFESSORA ESTAGIÁRIA NA
REESCRITA DO ALUNO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para a conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Ma. Milene Bazarim

Campina Grande – PB
2018

S729e Souza, Verônica Lourenço Bizerra.
Os efeitos das metodologias de correção de texto de uma professora estagiária na reescrita do aluno / Verônica Lourenço Bizerra Souza. □
Campina Grande, 2018.
70 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras □ Língua Portuguesa) □
Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.
"Orientação: Profa. Ma. Milene Bazarim".
Referências.

1. Estágio. 2. Correção de Texto. 3. Artigo de Opinião. 4. Reescrita. 5. Retextualização. I. Bazarim, Milene. II. Título.

CDU 624.121(043)

VERÔNICA LOURENÇO BIZERRA SOUZA

**OS EFEITOS DAS METODOLOGIAS DE CORREÇÃO DE
TEXTO DE UMA PROFESSORA ESTAGIÁRIA NA
REESCRITA DO ALUNO**

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Letras – Licenciatura
em Língua Portuguesa da Universidade
Federal de Campina Grande como requisito
parcial para a conclusão do curso.

Aprovada em 23 de março de 2018.

Banca Examinadora:

Milene Bazarim

Profª. Ma. Milene Bazarim (orientadora UFCG/UAL)

Micaela Sá da Silveira

Profª. Ma. Micaela Sá da Silveira (UEPB/ CIC DAMAS)

Drª. Augusta G. de M. Reinaldo

Profª. Dra. Maria Augusta de Macedo Reinaldo (UFCG/UAL)

Profª. Dra. Maria de Fátima Alves (Suplente – UFCG/UAED)

Em primeiro lugar, dedico a Deus tudo o que tenho, tudo o que sou. Sou grata a Ele por me proporcionar tantas conquistas.

Dedico este trabalho também...

Ao meu esposo Markson e à minha filha Hadassa, por terem suportado a ausência e correria no decorrer do curso.

À minha querida professora e orientadora Milene Bazarim, por me fazer refletir sobre o ensino e mostrar que o professor deve ser, sobretudo, um andaime para o sucesso do aluno, seja na escola, seja na universidade.

Aos “meus” alunos do 2º ano B que me acolheram durante o Estágio de Língua Portuguesa me proporcionando gerar esse corpus tão importante que possibilitou a elaboração desta monografia.

Agradeço...

A Deus, por me tornar que sou hoje e por ter me proporcionado superar todos os obstáculos da vida acadêmica.

Ao meu esposo Markson pelo apoio, incentivo e compreensão durante a execução deste trabalho.

À minha filha Hadassa, por ter superado minhas as ausências durante o curso.

Aos professores do curso de Letras da UFCG, por transmitirem conhecimentos necessários para minha formação.

À Profa. Ma. Milene Bazarim, minha orientadora, pela paciência em me orientar no processo de escrita desse trabalho, mostrando-me o melhor caminho para superar cada dificuldade enfrentada nas etapas desse trabalho.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Paulo Freire

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma investigação cujo objetivo era verificar o efeito das metodologias de correção de uma professora estagiária na reescrita do aluno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada no âmbito da Linguística Aplicada, a qual utiliza elementos de diversas metodologias, principalmente, pesquisa-ação; análise documental e estudo de caso. O *corpus* analisado é composto pelos 30 (17 na primeira versão, 13 na segunda) artigos de opinião produzidos pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Ingá - PB; pelas 18 grades de correção desses artigos e demais documentos referentes ao planejamento das aulas, realizadas durante Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do Ensino Médio em 2017. Para realizar as análises, fundamentamo-nos nas discussões sobre concepções de escrita, de reescrita, de gênero textual e artigo de opinião e das metodologias de correção de texto realizadas no campo aplicado de estudos da linguagem. Os resultados mostram que a professora utiliza, simultaneamente, diversas metodologias para correção, a saber: indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa; que, na segunda versão dos artigos de opinião, os alunos conseguiram, na percepção da professora estagiária, evoluir e isso se deu porque as correções da professora atuaram como um andaime no qual os alunos se apoiaram para reescrever o texto. Na reescrita, a operação de retextualização mais utilizada foi a substituição, no entanto, há algumas ocorrências de inclusão, supressão, mas não há nenhum caso de reordenação. Esses resultados são relevantes, pois ajudam a apontar caminhos para o processo de ensino e aprendizagem da escola na Educação Básica.

Palavras-chave: Estágio. Correção de Texto. Artigo de Opinião. Reescrita. Retextualização.

EXEMPLOS

| | |
|--|----|
| Exemplo 1: Plano de aula da disciplina TELLP – Correção de Textos Ensino Médio. | 18 |
| Exemplo 2: Artigo de Opinião no livro didático. | 21 |
| Exemplo 3: Comando de produção para o artigo de opinião. | 22 |
| Exemplo 4: Primeira versão do artigo de opinião | 23 |
| Exemplo 11: Plano de aula para reescrita | 24 |
| Exemplo 6: Segunda versão do texto. | 25 |
| Exemplo 7: Correção indicativa | 32 |
| Exemplo 8: Correção resolutiva | 33 |
| Exemplo 9: correção classificatória. | 34 |
| Exemplo 10: Correção textual-interativa. | 35 |
| Exemplo 11: Grade de correção de artigo de opinião Abaurre; Abaurre (2012). | 40 |
| Exemplo 12: Grade de correção de artigo de opinião de Passarelli (2012). | 42 |
| Exemplo 13: correção indicativa | 44 |
| Exemplo 14 – correção resolutiva. | 45 |
| Exemplo 15 – correção classificatória | 46 |
| Exemplo 16 – grade de correção artigo de opinião professora estagiária. | 47 |
| Exemplo 17 – Correção textual-interativa | 49 |
| Exemplo 18 – trecho do texto 17 | 55 |
| Exemplo 19 – Trecho do texto 7 | 56 |
| Exemplo 20 – trecho do texto 10 | 57 |
| Exemplo 21 – Trecho do texto 6. | 58 |
| Exemplo 22 – Trecho do texto 13. | 59 |
| Exemplo 23 – Primeira versão do texto 12 | 60 |
| Exemplo 24 – Grade de correção do texto 12 | 61 |
| Exemplo 25 – Segunda versão do texto 12 | 63 |
| Exemplo 26 – Comparação entre a primeira a segunda versão. | 64 |

TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Metodologias de correção utilizadas pela professora estagiária..... | 44 |
| Tabela 2: notas da primeira versão do texto..... | 49 |
| Tabela 3: notas da segunda versão do texto | 50 |
| Tabela 4: comparação entre as notas no tema e estrutura na primeira e segunda versão do artigo..... | 51 |

GRÁFICO

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Comparação entre as notas das versões do texto por aluno | 52 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. CAPÍTULO 1- A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 13 |
| 2.1- Caracterização da pesquisa | 13 |
| 2.2- Contextualização da pesquisa..... | 16 |
| 2.3- Contextualização e apresentação do <i>corpus</i> | 19 |
| 3. CAPÍTULO 2 - DAS CONCEPÇÕES DE (RE) ESCRITA ÀS METODOLOGIAS DE CORREÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 26 |
| 3.1 - A escrita como processo..... | 26 |
| 3.2 - Reescrita, refacção e recontextualização | 28 |
| 3.3 - Correção de texto | 30 |
| 3.4 - Gênero textual: conceituando | 36 |
| 4. CAPÍTULO 3- OS EFEITOS DA CORREÇÃO DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA NA REESCRITA DO TEXTO | 44 |
| 4.1 – Metodologias de correção utilizadas pela professora estagiária..... | 44 |
| 4.2- A correção da professora estagiária e a reescrita dos alunos | 49 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 66 |
| REFERÊNCIAS..... | 69 |

1. INTRODUÇÃO¹

A correção de textos é algo bastante corriqueiro na rotina do professor de Língua Portuguesa o qual, mesmo diante da correria e com tantos textos para corrigir, precisa procurar formas de fazer interferências e orientar a reescrita das produções dos alunos. Esse tema vem sendo abordado em diversas pesquisas na área da Linguística Aplicada ganhando destaque, sobretudo, nas obras de Serafini (1989), Ruiz (2003), Gonçalves; Bazarim (2013).

Em busca de respostas sobre o quanto que as interferências do professor influenciam na reescrita do aluno, elegemos a seguinte **pergunta de pesquisa**: qual o efeito das intervenções do professor na reescrita do aluno? Em consequência disso, estabelecemos como **objetivo geral** verificar o efeito das metodologias de correção de uma professora estagiária na reescrita do aluno. Estabelecemos como **objetivos específicos**: 1) identificar e compreender quais as metodologias de correção de texto utilizadas pela professora-estagiária; 2) identificar, compreender, analisar, sintetizar e avaliar os efeitos das metodologias de correção utilizadas pela professora-estagiária na reescrita do aluno.

Com o propósito de atingir os objetivos eleitos, fundamentamo-nos teoricamente nas discussões sobre concepções de escrita, de reescrita, de gênero textual e artigo de opinião e as metodologias de correção de texto.

Neste trabalho, adotamos a concepção de escrita como processo presente em Leite; Pereira (2013) e Passarelli (2012). A distinção entre *refacção*, *retextualização* e *reescrita*, é feita a partir Bazarim (2017), pois esses conceitos são muito importantes para diferenciar qual procedimento foi usado pela professora estagiária no processo de ensino-aprendizagem da escrita. A concepção de gênero textual está baseada em Marcuschi(2005) e de artigo de opinião em Boff; Köche e Marinello (2009). No que diz respeito, especificamente, às metodologias de correção, baseamo-nos, principalmente, em Serafini(1989) e Ruiz (2003), as quais apresentam como metodologias de correção de textos: resolutiva, indicativa, classificatória e a textual-interativa. Também trazemos algumas discussões a respeito do processo de escrita embasados em Passarelli (2012).

¹ Esse trabalho integra o projeto “GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS”, Processo nº 23096.018175/16-10 UAL/UFMG, Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118.

Esta é uma pesquisa qualitativa que se insere no campo aplicado de estudos da Linguagem. Quanto aos seus objetivos, pode ser classificada como uma pesquisa explicativa; quanto à geração dos registros, como uma pesquisa-ação; quanto à análise, como uma pesquisa documental e um estudo de caso. O *corpus* analisado é composto pelos 30(17 na primeira versão, 13 na segunda) artigos de opinião produzidos pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Ingá - PB; pelas 18 grades de correção desses artigos e demais documentos referentes ao planejamento das aulas realizadas no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do Ensino Médio em 2017.

O interesse por essa pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como as estratégias interventivas do professor podem influenciar na reescrita do aluno, já que, ao fazer intervenções o professor pode construir uma atividade discursiva que vai além da simples higienização e, ao propor uma reescrita, ele possibilita que o aluno se constitua como sujeito do seu próprio texto fazendo com que ele progrida de maneira satisfatória.

Essa monografia está organizada da seguinte forma: após esta breve introdução, há o capítulo 1 – A construção do objeto de pesquisa: contextualização e procedimentos metodológicos; posteriormente, há o capítulo 2 – Das concepções de (re)escrita às metodologias de correção: fundamentação teórica; e o capítulo 3 – Os efeitos da correção do professor na reescrita do texto, no qual apresentamos os resultados das análises; por fim, há nossas considerações finais e referências.

2. CAPÍTULO 1- A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os procedimentos para geração de registros, constituição do *corpus* de análise e categorias de análise. Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada com abordagem qualitativa e utiliza elementos da pesquisa-ação, pesquisa documental e do estudo de caso. Primeiramente, descrevemos o embasamento teórico para caracterização da pesquisa, posteriormente apresentamos a contextualização do *corpus* e também os procedimentos para geração dos registros.

2.1- Caracterização da pesquisa

Uma pesquisa pode ser classificada de várias maneiras e, de acordo com Moreira; Caleffe (2006), não existe um esquema classificatório único, pois a maioria dos textos sobre metodologias apresentam o seu próprio sistema de categorização. Segundo Gil (2009), as pesquisas podem ser classificadas de acordo com seus *objetivos*. Contudo, Moreira; Caleffe (2006) afirmam que as pesquisas também podem ser categorizadas de acordo com a *finalidade prática, metodologia geral empregada e os tipos de questões que estimulam a pesquisa*.

Conforme seus *objetivos*, a pesquisa pode ser exploratória, descritiva e explicativa (GIL, 2009). A pesquisa *exploratória*, segundo Gil (2009), tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar os conceitos das ideias com o objetivo de formular problemas ou hipóteses para estudos posteriores, enquanto as *descritivas* têm como objetivo a descrição das características de determinada população, fenômeno ou estabelece relações entre as variáveis. Já as *pesquisas explicativas* são, de acordo com Gil (2009), aquelas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam e/ou contribuem para ocorrência de tal fenômeno.

Considerando a sua *finalidade prática*, as pesquisas podem ser do tipo básica (pura), pois são realizadas para ampliar/desenvolver um conhecimento científico sem interesse de aplicação imediata. Já as do tipo aplicada, como a nossa, são realizadas com o propósito de compreender e/ou resolver um problema prático e/ou compreender/desenvolver um processo (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

As pesquisas definidas pela *metodologia* são rotuladas como pesquisa experimental *versus* não-experimental, qualitativa *versus* quantitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2006). A pesquisa *experimental* tem como objetivo revelar a causa e o efeito de um evento de maneira controlada, enquanto que a *não-experimental* tem como objetivo descrever e explicar eventos e situações, avaliar produtos ou processos e desenvolver inovações. Nesse tipo de pesquisa não ocorre uma manipulação dos resultados, esses são avaliados de maneira natural sem nenhuma intervenção do pesquisador.

Em relação à *metodologia geral*, Moreira; Caleffe (2006) afirmam que não há dicotomia entre método qualitativo *versus* quantitativo, pois eles são os “extremos opostos de um contínuo”, isto é, quanto mais qualitativa for uma pesquisa, menos elementos da pesquisa quantitativa estão presentes. Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa “explora as características do indivíduo e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 73), enquanto que a pesquisa do tipo quantitativa “explora características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatística” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 73).

Podemos classificar a pesquisa também de acordo do o *tipo de pergunta* que estimula a pesquisa, segundo Moreira; Caleffe (2006), assim ela pode ser *bibliográfica, documental, histórica, de levantamento, de avaliação, correlacional, causal-comparativa, etnográfica e a pesquisa-ação*.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado como livros, artigos científicos. A pesquisa *documental* assemelha-se à bibliográfica, no entanto, a diferença está no tipo de fonte, pois além de material já elaborado, as pesquisas podem ser feitas em locais que sirvam como fonte para o levantamento de documentos. Ainda segundo Moreira; Caleffe (2006), a *pesquisa histórica* tem como objetivo determinar como a história influenciou as práticas atuais a fim de sugerir tendências ou maneiras pelas quais as práticas atuais podem interferir nos eventos da história. Em relação ao *levantamento*, os autores afirmam que esse tipo de pesquisa envolve a utilização de questionários, entrevistas e levantamentos normativos. No tipo de pesquisa de *avaliação*, a apresentação dos resultados e análises das informações estão vinculadas com o propósito da pesquisa. Já a pesquisa do tipo *correlacional* tem como objetivo descobrir associações entre duas ou mais variáveis. A pesquisa *causal-comparativa* tem como objetivo explorar uma possível relação de causa e efeito. É similar à pesquisa experimental, no entanto se difere pelo fato de não manipular a variável independente e

se concentra no efeito buscando determinar o efeito da causa. Os autores afirmam também que a *pesquisa etnográfica* tem por objetivo focar comportamento do cenário natural, confiando em dados qualitativos, ou seja, seu objetivo é descrever, analisar e interpretar uma faceta de determinado grupo. Partindo da definição de que a *pesquisa-ação* é uma intervenção em pequena escala no mundo real, Moreira; Caleffe (2006), afirmam que o enfoque da pesquisa-ação é um problema específico com ênfase na obtenção de um conhecimento preciso para determinada situação. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 69-94),

Embasados por esses conceitos, entendemos que as metodologias de pesquisa utilizada nesse trabalho são

1. Quanto ao objetivo: *pesquisa explicativa*;
2. Quanto à finalidade prática: *pesquisa aplicada*;
3. Quanto à metodologia geral: *qualitativa não-experimental*;
4. Quanto às perguntas de pesquisa: *pesquisa-ação, etnográfica, documental e correlacional*.

Quanto aos *objetivos*, trata-se de uma pesquisa explicativa, porque aprimora a ideias e conceitos a respeito do ensino de escrita estimulando novas pesquisas no campo da linguística aplicada. Quanto à metodologia geral, é uma pesquisa qualitativa e não-experimental porque os registros não foram gerados em uma situação controlada e o foco está na formulação de leis/regras, mas na compreensão do fenômeno estudado. Embora usando outra terminologia, dizemos que esta é uma *pesquisa-ação* porque a geração dos registros analisados se deu em um contexto em que o papel de ator e analista é exercido pelo mesmo sujeito, então, a professora-estagiária a que nos referimos nesse trabalho e a autora desse trabalho são a mesma pessoa. Tendo em vista o contato prolongado com o contexto no qual os registros foram gerados e busca pelos significados atribuídos ao fenômeno estudado pelos participantes, há uma influência da *etnografia*. Como os registros são documentos gerados durante o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e como toda a análise se concentra na ação de uma única professora estagiária em um contexto muito específico, podemos dizer também que há elementos da pesquisa *documental* e do *estudo de caso*.

Em uma tentativa de simplificação dessa classificação, diríamos que essa é uma pesquisa qualitativa vinculada ao campo aplicado dos estudos da linguagem. Quanto aos

seus objetivos é explicativa, quanto à geração dos registros é uma pesquisa-ação, quanto à análise é um estudo de caso baseado em uma pesquisa documental.

2.2- Contextualização da pesquisa

Os documentos aqui analisados foram gerados em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Ingá – PB, ano de 2017. Os textos foram produzidos durante o estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio, um componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

O estágio é um momento no qual os alunos do curso de licenciatura podem aproximar teoria e prática, como também podem descobrir um vasto campo para pesquisas. Na citação abaixo, Pimenta; Lima (2004) mostram o quanto é importante ter uma visão de estágio como campo de pesquisa

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação dos contextos onde os estágios se realizam, por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2004, p.46).

À luz dessa visão, podemos acrescentar que o estágio é um grande espaço de investigação das práticas escolares e também de confronto com as teorias estudadas, pois, segundo Pimenta; Lima (2004)

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.49).

No curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa há quatro estágios obrigatórios: 1) Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, cuja carga horária é de 120 horas; 2) Estágio Supervisionado de Literatura no Ensino Fundamental, cuja carga horária é de 90 horas; 3) Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio, cuja carga horária é de 120 horas; 4) Estágio Supervisionado de Literatura no Ensino Médio, cuja carga horária é de 90 horas.

Nos estágios de Língua, nos quais a carga horária é de 120 horas, são realizadas atividades de observação (30 horas), (re) planejamento (30 horas), regência (30 horas) e avaliação e escrita do trabalho final (30 horas). A observação é o momento em que o

estagiário tem e/ou restabelece²o contato com a turma, assiste aulas do professor titular e também (re)faz um diagnóstico para (re)planejar o que vai trabalhar com a turma. A etapa do planejamento é feita juntamente com o professor orientador, o qual tem a função de nos orientar sobre como devem ser planejadas as aulas. Concluindo-se essa etapa, chega o momento no qual iremos de fato ministrar as aulas. No momento da execução, considerando-se a natureza da atividade docente, sempre há replanejamentos.

Na sala de aula na qual acontece a regência, contamos com a presença do professor titular da disciplina na escola, o qual tem a tarefa de supervisionar as aulas do estagiário para no final do estágio atribuir uma nota. Essa nota será somada com o relatório final de estágio e também outras atividades, caso o orientador tenha solicitado.

Além dos conhecimentos adquiridos nos diversos componentes curriculares do curso, aproveitamos também para mostrar que essa relação entre teoria e prática no estágio foi ainda mais estreitada a partir de duas disciplinas optativas Tópicos de Especiais de Língua Portuguesa e Linguística – Correção de Textos Escritos e Tópicos de Especiais de Língua Portuguesa e Linguística – Correção de Textos Ensino Médio. Todas as aulas de produção textual, correção e reescrita ministradas no estágio não surgiram do “nada”, foram embasadas, principalmente, nessas duas disciplinas optativas.

A seguir, apresentamos o plano de curso da disciplina Tópicos de Especiais de Língua Portuguesa e Linguística – Correção de Textos Ensino Médio.

² Há uma tentativa de articular os estágios aos outros componentes curriculares em que o graduando precisa desenvolver atividades na escola, entre eles Paradigmas de Ensino (em que há 15 horas de observação) e Planejamento e Avaliação (em que há 30 horas para observação e elaboração de um plano de ensino). Assim, é recomendável que o graduando faça o estágio nas mesmas turmas que observou em Paradigmas de Ensino e Planejamento e Avaliação.

Exemplo 1: Plano de aula da disciplina TELLP – Correção de Textos Ensino Médio.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRO-REITORIA DE ENSINO

Disciplina: 1307388 - TELPL(CORRECAO DE TEXTO DO ENS MEDIO)

Turma: 01 - Período: 2017.1

Ofertada por: 13070000 - UNID. ACAD. DE LETRAS

Créditos: 4 - CH: 60

Professores:

Horários:

1720140 - MILENE BAZARIM

4 18:30-22:10 (SALA-3)

PLANO DE CURSO

EMENTA

(Re) visão da noção de texto e linguística de texto. Metodologias para a correção de texto e para orientações para reescrita. Prática correção de textos de alunos da Educação Básica.

I - OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- (Re) conhecer, compreender, contextualizar/aplicar, analisar, sintetizar e avaliar metodologias de correção de textos escritos de gêneros da ordem do expor e do argumentar produzidos por alunos do Ensino Médio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (Re) conhecer, compreender, contextualizar/aplicar, analisar, sintetizar e avaliar metodologias de correção de textos escritos de gêneros da ordem do expor e do argumentar produzidos por alunos do Ensino Médio.

- Construir uma grade com descritores para a correção de textos escritos de gêneros da ordem do expor e do argumentar produzidos por alunos do Ensino Médio.

- Elaborar instruções para orientar a reescrita do texto corrigido

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

CONTEÚDO

BLOCO I: Estratégias de correção de artigo de opinião.

BLOCO II: Estratégias de correção de redação do ENEM.

BLOCO III: prática de correção de textos escritos.

III - METODOLOGIA

Aulas expositivas e dialogada; dinâmicas de grupo para correção de textos.

IV - AVALIAÇÃO

Nota 1: de 0,0 a 10,0.

 Participação (atividades para avaliação diagnóstica, resumo e outras atividades feitas em sala e em casa): 0,0 a 2,0.

 Atividade de correção de artigo de opinião e elaboração de grade de correção de artigo de opinião: 0,0 a 3,0

 *Entrega prevista para 05/07/2017

 Primeira prova: 0,0 a 5,0. Prevista para 12/07/2017

Nota 2: de 0,0 a 10,0.

 Participação (atividades feitas em sala e em casa): 0,0 a 2,0.

 Atividade de correção de redação do ENEM: 0,0 a 3,0

 *Entrega prevista para 09/08/2017

 Segunda prova: 0,0 a 5,0. Prevista para 16/08/2017

Nota 3: de 0,0 a 10,0.

 Trabalho final (artigo ou relato reflexivo): 0,0 a 10,0. Prevista para 30/08/2017

 Deve conter, no caso de artigo acadêmico: resumo do trabalho (abstract) com no máximo 250 palavras; palavras-chave; introdução (perguntas e/ou problema de pesquisa, objetivos); metodologia com a descrição do corpus a ser analisado; fundamentação teórica; análise; conclusões e referências.

 Digitado; folha A4; fonte Times New Roman; tamanho 12, espaçamento 1,5; no mínimo, 7 e, no máximo, 15 páginas. Não é necessário capa, a identificação do aluno pode vir abaixo do título do trabalho.

 Deve conter, no caso do relato reflexivo: tema/foco do relato; objetivos do relato; dados (textos de alunos, por exemplo) a partir dos quais se dará a reflexão; fundamentação teórica que embasa as reflexões; hipótese sobre a reconfiguração nos modos de agir/pensar o/no tema foco do relato.

 Digitado; folha A4; fonte Times New Roman; tamanho 12, espaçamento 1,5; no mínimo, 7 e, no máximo, 15 páginas. Não é necessário capa, a identificação do aluno pode vir abaixo do título do trabalho.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZARIM, Milene. A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de Língua Portuguesa (LP). Diadorim, Rio de Janeiro, Revista 18, volume 2, p.99-117, Jul-Dez 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5363>> . Acesso em 19/03/2017.

BAZARIM, Milene; VILELA, Maria Cristiana da Silva. A importância dos textos nos anos iniciais de escolarização.

Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale. Jaciara/MT, Ano IV, N.06, novembro, 2011. Disponível em: http://eduvalesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/DJHymcW3T1ApACC_2015-12-18-23-11-46.pdf. Acesso em 19/03/2017.

BUIN, Edilaine. A construção da coerência textual em situações de ensino. Tese de doutorado. IEL-UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtis000391347>. Acesso em 29/ago/2016.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVEZ, C. H.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (org.) O texto: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1988. p. 35-85.

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Orais e escritos na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.) Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco. 2.ed. Campinas- SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Introdução à Linguística Textual. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Linguística textual: quo vadis? DELTA [online]: 2001, vol.17, n.Espe, pp.11-23. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000300002>. Acesso em 29/ago/2016.

_____. Texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto e Coerência. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Lillian Maria Ghiuro. Produção de textos argumentativos. In: _____. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Cortez, 2012. p. 239-272.

RUIZ, Eliana Donaio. Como corrigir redações na escola. São Paulo: Contexto, 2013.

SIGNORINI, Inês. (org). Gêneros catalisadores, letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola, 2006.

UAL - UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS. Projeto Pedagógico de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa [Mimeo]. Campina Grande, PB: UAL/UFPB, 2015.

Fonte: Bazarim, M. Projeto para oferta de disciplina optativa, 2017.

É importante observarmos que a ementa mostra exatamente pontos essenciais que foram trabalhados na disciplina, como a noção de texto e linguística de texto, as metodologias para a correção de texto, como também as orientações para reescrita. O interessante dessa disciplina é que nós, graduandos, não ficamos apenas lendo teoria, mas aprendemos a compreender, contextualizar, analisar, sintetizar e avaliar as metodologias de correção de texto escrito na prática, ou seja, tivemos a oportunidade de corrigir textos reais de alunos do Ensino Médio utilizando as metodologias de correção estudadas.

De posse desses conhecimentos, o foco foi utilizar essas estratégias num contexto real, que é a sala de aula durante o estágio, para em seguida verificar qual o efeito dessas estratégias de correção na reescrita do aluno.

2.3- Contextualização e apresentação do *corpus*

O *corpus* da pesquisa é composto por 17 textos produzidos na primeira versão e 13 reescritos, formando um total de 30 textos. Antes de produção dos textos, aderindo à concepção de escrita como um processo, foi realizado um trabalho de leitura para reconhecimento do gênero artigo de opinião e de suas principais características, bem como para que os alunos pudessem obter informações sobre a temática a ser abordada no artigo de opinião que iriam produzir.

Durante o diagnóstico com a turma, realizado através da leitura de um artigo de opinião e um questionário que tinha o objetivo de verificar os conhecimentos da turma em relação ao gênero, a professora estagiária verificou que boa parte dos alunos não conhecia o

gênero artigo de opinião. Dessa forma, primeiramente, foi necessário então que se fizesse um estudo sobre as principais características do gênero. Para esse estudo, foi utilizado o livro didático da turma, Português: contexto, interlocução e sentido (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013), pois ele contém um capítulo que traz um estudo sobre as características estruturais, finalidade e contexto de circulação do artigo de opinião e também do editorial. Tendo em vista que as aulas foram ministradas durante a atividade de regência do estágio (a qual corresponde a 30 horas), foi estudada apenas a parte que interessava sobre o gênero em discussão, não houve tempo para abordar o capítulo inteiro.

O estudo de parte do capítulo do livro didático, o qual durou 4 aulas, foi o início do processo de preparação para a escrita da primeira versão da produção textual, porque, ao ler e discutir os textos exemplificados no livro, a turma construía uma familiaridade com o gênero, além de aprender sobre as suas características estruturais.

No livro didático, havia um conjunto de atividades que auxiliaram nesse processo de reconhecimento do gênero. Em relação à estrutura do artigo de opinião, há um texto exemplo do gênero com vários recursos semióticos para chamar a atenção do aluno para aspectos importantes do artigo de opinião. Sabemos que esse gênero argumentativo não apresenta uma estrutura fixa, mas precisa conter partes que desempenhem determinadas funções como introdução, desenvolvimento e conclusão.

Exemplo 2: Artigo de Opinião no livro didático.

Lições de Virginia Tech

Diga-me qual a tua interpretação para o massacre nos EUA e eu te direi quem és

Segunda-feira passada [16 abr. 2007], Cho Seung-hui, estudante sul-coreano de 23 anos, cuja família se estabelecera em 1992 nos EUA, matou a tiros, entre colegas e professores, 32 pessoas no Instituto Politécnico da Virgínia (Virginia Tech), onde estudava Letras. Por que o rapaz, armado com duas pistolas que adquirira, perpetrou esse massacre e como isso foi possível?

A resposta é simples, óbvia e só não a aceitam aqueles que se deixaram voluntariamente cegar por algum tipo de propaganda maliciosa.

É fácil adquirir armas de fogo nos Estados Unidos, bem mais do que na Europa e no Brasil. Armas, como se sabe, matam (como, aliás, caminhões cheios de fertilizante, bombas caseiras, facões, etc.). Um homicida atacadista sempre vai dispor ali das ferramentas necessárias para realizar seu trabalho. Além disso, como na Virgínia Tech as armas eram rigorosamente proibidas, nenhuma das vítimas potenciais dispunha dos meios para se defender de alguém disposto a transgredir as leis e as normas locais. Caso algum estudante estivesse armado, ele poderia ter parado o assassino. [...]

Como a sociedade mais injusta, imperialista, militarista e violenta que já existiu, a americana é o caldo de cultura da violência individual, violência esta encorajada pelos meios de comunicação, video games e pela ideologia do país. Jovens facilmente influenciáveis absorvem os valores oficiais e cometem barbaridades. Além disso, as instituições de ensino superior são verdadeiros centros de doutrinação anticapitalista e antiamericana, nos quais a democracia local é retratada como uma tirania. Professores, inclusive os de Letras, falam de culpa coletiva e pregam a destruição revolucionária do sistema. Alunos facilmente influenciáveis ouvem esse blablablá e tomam a justiça nas próprias mãos.

Vale a pena acrescentar razões suplementares para o massacre. A guerra do Iraque, que legitimou a violência. Os protestos contra a guerra do Iraque, que indispueram os americanos entre si. A repressão sexual, que canaliza a testosterona rumo a opções perigosas. A licença sexual, que leva aqueles que não se dão muito bem neste jogo a se tornarem rancorosos e vingativos. A discriminação de que são vítimas os imigrantes. O excesso de imigração, que não dá tempo aos recém-chegados de se adaptarem à cultura local. A miséria e a fome. A opulência e a obesidade. O aquecimento global.

E quanto a Cho Seung-hui? Ele, afinal, era o verdadeiro culpado. Ele era, afinal, a vítima principal. Cho era um narcisista que queria aparecer. Cho era um introvertido que queria desaparecer. Ele era um maluco antissocial cujos próprios colegas previam que certo dia faria uma dessas. Era um rapaz normal, enlouquecido por um ambiente cruel e predatório. Era um herói, um mártir corajoso que, com seu sacrifício, ajudou a punir uma sociedade injusta.

Título: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (desde que ele tenha conhecimento do massacre na universidade americana).

Subtítulo: explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. No caso, Nelson Ascher analisa o que as várias interpretações sobre o massacre revelam sobre a sociedade americana. O autor do subtítulo não costuma ser o articulista, e sim o editor do jornal ou revista em que o texto será publicado.

1º parágrafo: contextualização da questão que será analisada.

O parágrafo termina com a explicitação de uma pergunta retórica que dá início ao desenvolvimento da análise. Essa estratégia argumentativa faz com que o leitor focalize o que, para o autor do texto, é o ponto de partida de sua análise.

2º parágrafo: início da análise do autor, marcada pelo uso de termos que expressam juízos de valor. Adjetivos e advérbios, neste caso, definem a opinião de Nelson Ascher sobre as pessoas que não aceitam os motivos que serão expostos a partir do próximo parágrafo.

3º e 4º parágrafos: as respostas que começam a ser apresentadas conduzem o leitor, passo a passo, pelo raciocínio analítico do autor, favorecendo sua aceitação das conclusões apresentadas, porque acompanha a análise desenvolvida pelo autor.

Tais respostas são os argumentos apresentados no texto, para sustentar a análise que está sendo construída. Deve-se observar que o articulista, após a apresentação de um argumento, procura explicá-lo para o leitor, consolidando, assim, a análise que faz do massacre.

A mesma estrutura será mantida no 4º parágrafo.

5º e 6º parágrafos: Nelson Ascher enumera uma série de razões que foram apresentadas para explicar as atitudes de Cho Seung-hui. Também as várias análises feitas sobre o rapaz são enumeradas.

A estratégia argumentativa utilizada, agora, é diferente da que vinha sendo explorada até o 4º parágrafo. Em lugar de apresentar um argumento e explicá-lo para o leitor, o autor procura, por meio da enumeração de várias razões e análises associadas ao massacre (algumas das quais excludentes), fazer com que o leitor perceba o que é complicado é encontrar uma única explicação para um acontecimento tão chocante.

Artigo de opinião e editorial 387

Fonte: ABAURRE; ABAURRE; PONTARA. Português: contexto, interlocução e sentido. 2ed, São Paulo, 2013, p. 283.

Nesse exemplo, observamos que o livro traz uma análise detalhada de cada parte do artigo lido mostrando que, no parágrafo inicial, costuma-se trazer uma contextualização do tema abordado, o desenvolvimento onde é construída a ideia com os argumentos para sustentar a tese defendida e a conclusão, que nesse exemplo é uma explicitação da tese do autor.

Ao finalizar esse processo, passamos para as etapas subsequentes, as quais serviram para organizar as ideias sobre o tema escolhido pela turma, que foi “legalização da maconha”. O planejamento para organizar as ideias se deu através de debates, onde foram exibidos vários vídeos com opiniões de autoridades e especialistas no assunto, alguns a favor outros contra a legalização da maconha, para que assim os alunos viessem a construir as opiniões necessárias para se posicionar ao escrever o texto proposto pela professora estagiária.

O tema escolhido pelos alunos foi a legalização da maconha para fins recreativos, o qual contempla uma questão polêmica e de grande relevância para a sociedade o que é característica desse gênero. Normalmente, para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a temática, o professor traz textos, matérias jornalísticas como base para discutir com a turma, no intuito de auxiliar na argumentação e posicionamento. No entanto, a professora estagiária percebeu que seria necessário também trazer algo que motivasse os alunos a participarem da aula, por isso, ela levou reportagens em vídeo contendo debates com opiniões de autoridades sobre o assunto e solicitou que fossem anotadas as ideias no decorrer das falas, já que por se tratar de texto argumentativo, ter informações é fundamental para formar a opinião a ser defendida. Essa atividade é interessante, porque mostra para o aluno que textos do cotidiano servem como base e até mesmo de incentivo para a escrita e o que se ensina na escola está relacionado com a realidade cotidiana.

Só após essa atividade, a turma fez o próprio debate antes da produção.

A seguir, apresentamos a proposta de produção:

Exemplo 3: Comando de produção para o artigo de opinião



Diante do que foi discutido no debate sobre “Legalização da maconha”, escreva um artigo de opinião no qual você deverá se posicionar sobre a temática da “**Legalização da maconha para fins recreativos**”. Apresente argumentos relevantes e coerentes que sustentem seu posicionamento e que justifiquem seu ponto de vista. Não se esqueça de dar um título adequado ao texto.

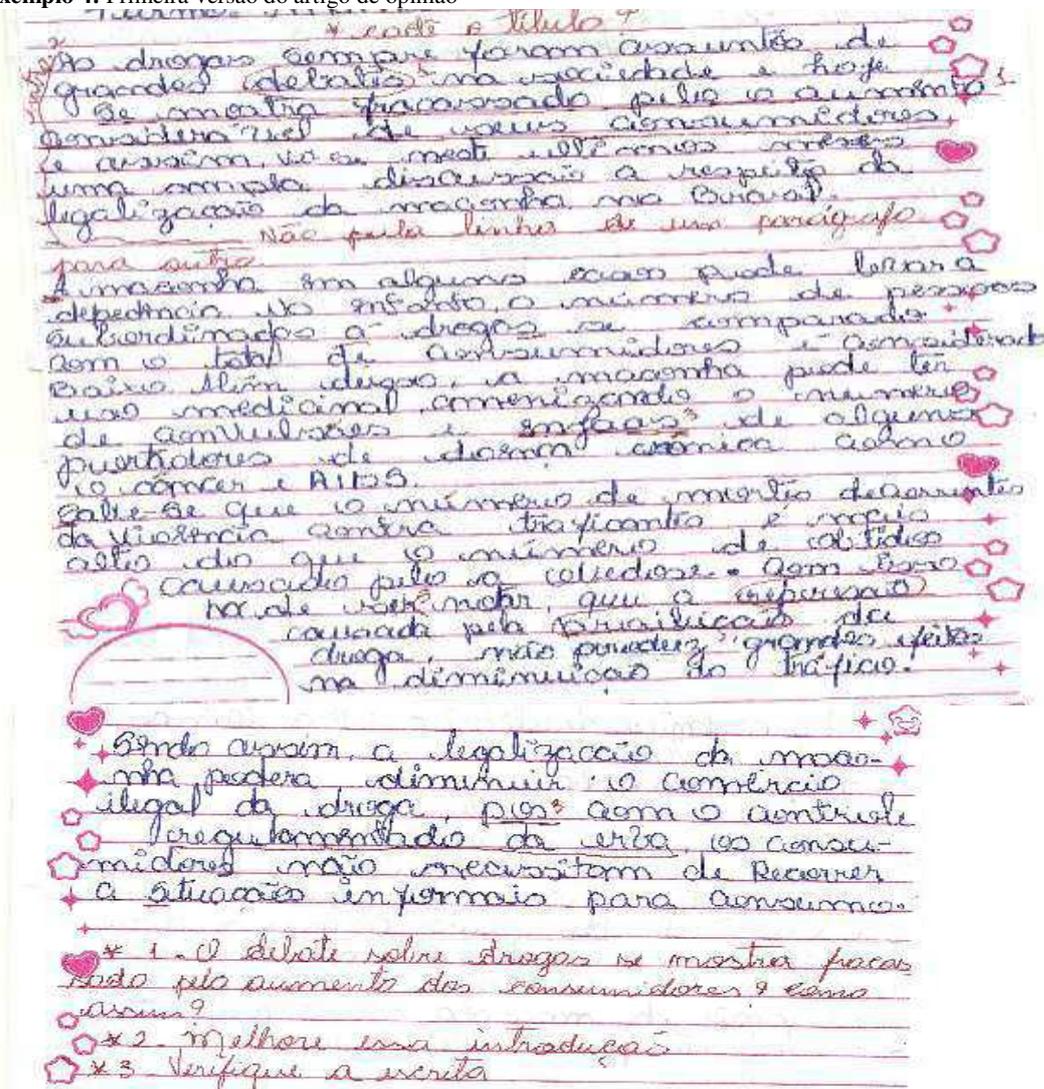
- **Lembrem-se sua produção será exposta em um evento para toda comunidade escolar.**

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Finalizado esse processo de organização das ideias e produção textual, o próximo passo foi recolher os textos produzidos pelos alunos (textos escritos em casa) para fazer correção. Conforme dito anteriormente, recolhemos 17.

A seguir, apresentamos um exemplo da primeira versão do artigo de opinião.

Exemplo 4: Primeira versão do artigo de opinião



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Após diagnosticados os problemas na produção textual, a professora estagiária preparou uma aula para orientar os alunos na reescrita, conforme plano de aula a seguir.

Exemplo 5: Plano de aula para reescrita

Disciplina: Língua Portuguesa

Data: 14/08/2017

Duração: 2 aulas de 45 minutos

Objetivo geral:

- Orientar aos alunos para realização da reescrita do artigo de opinião.

Objetivos específicos:

- Mostrar os principais problemas encontrados nos textos dos alunos, bem como sugerir formas que possam sanar esses problemas.
- Apresentar sugestões para melhorar a articulação entre as partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e a argumentação sobre o tema.
- Explicar a grade de correção.

Conteúdos:

- Estratégias de escrita de artigo de opinião: adequação ao tema, ponto de vista e estrutura.

Metodologia:

- Aula expositivo-dialogada com reescrita coletiva dos trechos selecionados.

Avaliação

- Participação oral do aluno
- Registro dos trechos reescritos no caderno
- Reescrita do próprio artigo

Referências:

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Nessa aula, foram mostrados os principais problemas encontrados nos textos e também sugestões de como melhorar a articulação entre as partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e argumentação sobre o tema, como também a grade de correção com os critérios usados na correção dos textos. Para Abaurre; Abaurre (2012, p. 52), a construção de uma grade de correção é de grande utilidade, pois permite a criação de algumas características gerais observáveis nos textos, o que facilita a avaliação objetiva.

Uma grade de correção associa a descrição de algumas características gerais observáveis com relação a cada um dos critérios estabelecidos a um conjunto de pontos ou a diferentes faixas de notas. Assim, cada vez que ler um texto e se perguntar sobre como o aluno se saiu ao desenvolver a proposta, o professor terá o apoio de alguns parâmetros bem definidos, o que facilita a avaliação objetiva do texto. (ABAURRE, ABAURRE, 2012, p.52).

Após discutir com a turma sobre o que precisava ser feito para melhorar os problemas do texto, foi solicitado que os alunos fizessem uma reescrita levando em consideração tudo o que foi discutido na aula, como também as observações feitas no texto de cada aluno. Obtivemos 12 textos reescritos dos quais mostrarei a reescrita do texto do exemplo 4.

Exemplo 6: Segunda versão do texto

Tema: A legalização da maconha

As drogas sempre foram assunto de grandes discussões na sociedade e hoje um se misturando ficando cada vez mais consumidos e assim, vê-se neste últimos meses uma ampla discussão a respeito da legalização da maconha no Brasil.

- A maconha em alguns casos pode levar a dependência no indivíduo, o número de pessoas subindimadas às drogas se comparado com o total de consumidores é considerado baixo. Além disso, a maconha pode ter uso medicinal minimizando o número de contribuições e infusões de alguns portadores de doença crônica como o câncer e AIDS.

Sabe-se que o número de mortes decorrentes da violência contra traficantes é mais alto do que o número de vidas economizadas pela redução da repressão causada pela legalização da droga, não produz grandes efeitos na diminuição do tráfico.

Logo assim, a legalização da maconha poderia diminuir o comércio ilegal da droga, pois com o controle regulamentado da venda, os consumidores não necessitam de buscar a situação informal para consumo.

Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

De posse dos textos reescritos fizemos um mapeamento a fim de verificar se os alunos tinham realizado mudanças na segunda versão do artigo de opinião e se essas mudanças poderiam ter sido provocadas pela correção da professora estagiária. O resultado desse mapeamento é apresentado no capítulo 3.

3. CAPITULO 2 - DAS CONCEPÇÕES DE (RE) ESCRITA ÀS METODOLOGIAS DE CORREÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está destinado a apresentação e discussão dos principais conceitos que norteiam a pesquisa, tais como: concepções de escrita; de reescrita, refacção e retextualização; de correção de texto e suas metodologias; de gênero textual e de artigo de opinião.

3.1- A escrita como processo

Quando se fala em produção de texto na escola, a maioria dos alunos se rebela, seja por não gostarem de escrever ou até mesmo por não terem conhecimento sobre o que foi solicitado como tema do texto a ser escrito. Para tentar superar essa falta de interesse dos alunos em aprender a escrever, o professor de Língua Portuguesa tem que ser um incentivador e organizador das etapas da produção da escrita nas aulas, pois não basta apenas pedir que os alunos escrevam se eles não têm nenhum conhecimento sobre a temática ou se não há tempo para correção nem para reescrita.

Segundo Passarelli (2012)

Quando o professor assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos, ele tem que desvincular-se de certos procedimentos que nosso sistema escolar legitimou, como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo. (PASSARELLI, 2012, p.142)

Ao tratar a escrita como processo, a autora traz uma abordagem de ensino diferenciada que leva em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente e que exige muita dedicação tanto dos alunos quanto do professor. Dessa forma, o produto final é obtido por uma série de operações específicas as quais estão diretamente relacionadas a cada etapa constitutiva desse processo de escrever.

Ainda segundo Passarelli (2012), quando o professor sistematiza a prática de ensino da escrita tem como ministrar instruções específicas a respeito da produção textual, mostrando ao aluno que, para melhorar sua produção, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar.

Entender a escrita como processo significa dizer que a aprendizagem se dá também através de uma mediação do outro e isso não se finda na primeira versão. Assim como Leite; Pereira (2013), compreendemos que essa primeira escrita pode ser usada como diagnóstico a fim de que o professor detecte os problemas (oportunidades de aprendizagem) presentes no texto, para, a partir deles, elaborar atividades que auxiliem o aluno a melhorar seu texto e, por consequência, sua aprendizagem da escrita.

Sob a ótica do processo, o ensino de produção textual é uma excelente ferramenta para a avaliação formativa, como afirma Passarelli (2012) no trecho citado a seguir:

E mais: o ensino da produção textual pela ótica do processo é extremamente indicado para praticar a avaliação contínua pelo instrumento da avaliação formativa que, efetuada ao longo da aprendizagem, propicia acompanhar os progressos dos alunos e compreender a natureza das dificuldades que por ventura eles apresentarem. (PASSARELLI, 2012, p.260)

Ainda segundo a autora, as práticas de avaliação formativa dão margem para o professor regular a aprendizagem estimulando o aluno a ter desejo em aprender. Por isso, é importante que o professor propicie ao aluno percorrer as etapas do processo proporcionando a este o que de fato implica o processo da escrita.

Para uma proposta de ensino diferenciada que leve em conta a escrita como processo, segundo afirma Passarelli (2012), é preciso ter em mente que a escrita é uma tarefa que se realiza em etapas e que se desenvolve gradativamente. E que em cada etapa desse processo, há uma série de operações específicas.

As etapas do processo de escrever são descritas por Passarelli (2012, p.153) da seguinte maneira:

1ª etapa: planejamento— “A fase do planejamento de uma produção textual é a que, usualmente, os estudantes pouco e nem sempre utilizam”. Todavia planejar é necessário, pois é um momento que precede o ato de escrever, é quando se seleciona as informações que para o escritor é relevante para se escrever no texto.

2ª etapa: tradução de ideias em palavras – “É quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a atenção voltada à organização do texto em unidades base – os parágrafos, de acordo com alguns

critérios para sua construção”. Essa etapa configura-se na escrita do texto provisório que sofrerá uma revisão e subsequentemente uma reescrita.

3ª etapa: revisão e reescrita—“Na fase da revisão, o intuito principal é constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente”. Nesse processo, o escritor torna-se leitor do seu próprio texto, altera partes do texto, exclui e inclui sentenças o que demonstra uma preocupação com o destinatário.

Infelizmente, no contexto escolar, a revisão espontânea, que culmina na refacção, não é muito praticada pelos alunos. Se observarmos os rascunhos dos textos dos alunos, quando o fazem, percebe-se que pouca coisa muda, na maioria das vezes, eles “passam a limpo” o texto sem uma leitura crítica.

Por entender que a escrita é de um processo, essas etapas foram seguidas pela professora estagiária, no entanto, a etapa de revisão foi mediada pela professora, portanto, não se trata de refacção, mas de reescrita. Na próxima seção, discutiremos a respeito dessa distinção.

3.2- Reescrita, refacção e retextualização

Uma nova versão de um texto é sempre resultado de um processo de revisão. Esse processo pode ser espontâneo, resultando na refacção do texto, ou motivado por um leitor (que no contexto escolar é o professor) resultando na reescrita. Durante a reescrita, o leitor é quem faz as intervenções, não só apontando os problemas, mas indicando as possibilidades de como solucioná-los no texto (PASSARELLI, 2012; BAZARIM, 2017).

Ruiz (2003) também traz algumas considerações a respeito do que vem a ser revisão, no entanto, por investigar somente a que é motivada pelas intervenções diretas do professor via correção, a autora define revisão como “trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou retextualização”, conceitos que serão rediscutidos mais adiante por se tratar de algo mais complexo e que merece uma atenção especial.

Apesar de alguns linguistas entenderem correção, refacção e reescrita com sendo sinônimas, Bazarim (2016 e 2017) traz algumas discussões embasadas em Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson (1997), Buin (2006) e Gonçalves; Bazarim (2013), mostrando que há uma diferenciação entre esses conceitos. A “refacção se refere a toda e qualquer mudança/reestruturação/adequação do texto feita pelo próprio autor sem qualquer tipo de intervenção objetiva de um mediador, é portanto, uma alteração automotivada”. Já em relação

à reescrita a autora afirma que “a reescrita contempla toda mudança feita no texto a partir da intervenção de outro(s)”.

Sabemos que um aluno com mais maturidade e familiaridade em escrever textos, em especial os de Ensino Médio, pode fazer alterações no próprio texto durante o processo de escrita, no entanto, o que nos interessa investigar nesse trabalho não é a refacção, que é automotivada, mas sim a reescrita, pois ela é motivada através do uso que o professor faz das metodologias de correção.

Reescrita não é apenas uma das fases da produção de texto, mas aquela que demonstra o carácter processual da escrita. Ela ocorre em resposta às intervenções diretas via correção do professor com o objetivo de melhorar o texto do aluno. A reescrita orientada pelo professor promove uma conscientização do aluno na tarefa de escrita, melhorando seu senso crítico para solucionar os problemas apontados pela correção do mediador (professor). Conforme hipótese aventada em Bazarim (2017), com uma prática frequente de produção textual orientada para reescrita, o aluno pode adquirir habilidades para ser o revisor/corretor de seu próprio texto, pois ele pode se apropriar de estratégias de correção e passar a extrair, acrescentar e substituir sentenças para tornar o texto mais coeso.

Em relação à retextualização, Ruiz (2003) afirma que:

Assim, tendo em vista que a atividade de retextualização realizada pelo aluno que revisa em função de uma correção pelo professor não é um trabalho solitário, como em princípio pode parecer (muito embora a solicitude da tarefa de escrita lhe seja imanente). Esse trabalho é, necessariamente, e pela própria natureza um trabalho a quatro mãos. De modo que toda e qualquer consideração que se faça a respeito do maior ou menor sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo. (RUIZ 2003, p. 26).

Nesse trecho, percebemos que Ruiz (2003) fala sobre o conceito de retextualização, no entanto não o diferencia de refacção e reescrita. Nesse trabalho, no entanto, entendemos, assim como Bazarim (2017), que a etapa de retextualização é realizada pelos alunos, tanto de forma espontânea (refacção) quanto mediada pelo professor (reescrita).

A retextualização é, de acordo com Bazarim (2017), toda modificação/transformação ocorridas na produção de um novo texto a partir de um texto base, mesmo que este seja do mesmo gênero. Essa definição é uma ampliação da concepção de retextualização defendida por Matêncio (2002), a qual é defendida também por Bazarim (2017). Sendo assim, tanto refacção quanto reescrita implicam em uma retextualização.

Na retextualização, de acordo com Bazarim (2017) são feitas operações de substituição, inclusão, supressão e reordenação. Assim, basta comparar as versões de um

mesmo texto que será possível encontrá-las. Na análise do *corpus*, essas operações são tratadas como retextualização, isso porque entendemos também que na reescrita são utilizadas várias operações de retextualização e, mesmo que se trate do mesmo gênero textual, o resultado dessas operações será sempre um novo texto.

Acreditamos que a diferenciação entre esses termos é de bastante relevância tanto para o professor quanto para aluno, porque o caminho percorrido na refacção será diferente, já que o aluno deverá dominar estratégias específicas de revisão/correção, assim como ter maturidade para detectar os problemas do próprio texto. Essa maturidade só acontece após repetidas reescritas, pois é corrigindo seus problemas de escrita que o aluno aprende a escrever. E como o aluno vai corrigir se ele não souber o que olhar seu próprio texto?

Após definir esses conceitos, afirmamos que no processo de escrita, os textos produzidos estarão sempre sujeitos a inúmeras refacções e/ou reescritas. Contudo, salientamos que não nos interessa neste trabalho as alterações feitas espontaneamente pelo aluno (refacção) e sim aquelas motivadas pelas estratégias de correção da professora estagiária (reescrita) e que culminaram na segunda versão do artigo de opinião.

3.3- Correção de texto

A correção de texto é, de acordo com Serafini (1989), um conjunto de intervenções cabíveis ao professor para apontar as inadequações presentes no texto do aluno. Ao fazer intervenções, o professor cria seus próprios critérios de avaliação para tentar solucionar os problemas encontrados no texto do aluno e isso só é possível através de um trabalho em que a escrita é compreendida como um processo e em que o texto do aluno não é visto como um produto final que termina na primeira versão.

Segundo Ruiz (2003), correção de texto é o trabalho que o professor faz para chamar a atenção do aluno para algum problema na produção do texto com o objetivo de provocar a reescrita:

O que estou chamando de correção é o trabalho que o professor (visando a reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (RUIZ, 2003, p.19)

De acordo com essa definição, podemos perceber que para a autora corrigir um texto não é uma espécie de “caça erros”, é uma maneira estratégica encontrada pelo professor para sinalizar que algo no texto não está bom e precisa melhorar. Essa, no entanto, não é uma tarefa

simples, pois é sempre muito complicado para o professor selecionar o que vai ser ou não apontado. Na maioria das vezes, o professor tem que escolher quais critérios serão tematizados de acordo com o objetivo que se pretende chegar com determinada produção de texto. E, como consequência disso, o que não é apontado pelo professor, geralmente, não é corrigido pelo aluno.

De forma semelhante a Ruiz (2003), em Abaurre; Abaurre (2012)

o propósito da correção de textos deve ser, sempre, orientar o aluno sobre o que fazer para melhorar sua produção escrita em função das características associadas à situação de produção: finalidade, perfil de leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade da linguagem. (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p.44)

Podemos observar uma certa evolução no conceito de correção, desde o proposto em Serafini(1989) até o proposto por Abaurre; Abaurre (2012). Saímos de uma concepção de correção como caça de erros para uma concepção de correção como uma orientação para o aluno reescrever seu texto.

No entanto, essas concepções ainda só consideram a correção como as intervenções que são feitas diretamente no texto do aluno. A expansão do conceito ocorre em Gonçalves; Bazarim (2013), no qual a correção é entendida como uma rede de atividades que integra e articula as atividades de leitura e análises linguística com as intervenções do professor e sucessivas reescritas. Esse conceito de correção não se limita a fazer marcações no texto do aluno, pois marcações sem atividades para auxiliar na reescrita não dão conta de orientar o aluno para melhorar o texto.

3.3.1 Metodologias para correção de texto

Para descrever o modo como os professores interferem no texto do aluno Ruiz (2003) aponta quatro tipos de correções: a indicativa, a resolutiva, classificatória e textual-interativa, as quais descreveremos nos parágrafos seguintes.

✓ A Correção indicativa

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou não são claros (tal qual postula SERAFINI, 1989). Nesse tipo de correção, o professor se limita apenas a indicar o erro e pouco interfere no texto do aluno. As correções indicativas podem ocorrer também no corpo do texto, conforme encontradas por Ruiz (2003) nos textos analisados.

As correções indicativas no corpo do texto subdividem-se em: *puras* e *mistas*. As indicativas puras são de ocorrência muito raras e não são acompanhadas de nenhum outro tipo, já as mistas se aliam a outras formas interventivas para fazer referência a um determinado problema.

Por se tratar de uma metodologia em que o professor apenas aponta os erros, ela não dá conta sozinha de ser instrumento para orientar a reescrita de alunos da Educação Básica, pois esse tipo de correção não tematiza aspectos relacionados ao atendimento às características do gênero textual, aos fatores de textualidade (coesão e coerência, principalmente), sendo uma metodologia adequada apenas para a higienização da produção final. Talvez, funcione para alunos universitários que já detêm maior habilidade, tanto na produção quanto na reescrita de textos. No entanto, essa metodologia de correção não precisa ser sumariamente descartada, pois podemos utilizá-la em conjunto com outras metodologias de correção.

Exemplo 7: Correção indicativa



OBS.: Faço asteriscos (acompanhados de outros símbolos) na margem do texto de Rogério, para fazer referência ao "bilhete" final, onde repito o sinal.

Fonte: Ruiz (2003, p.39)

A presença de um comentário nesse exemplo, reforça a hipótese de que o uso da correção indicativa sozinha não dá conta de orientar o aluno a resolver os problemas do texto, mas é uma ótima alternativa para indicar o local exato do problema.

✓ A Correção Resolutiva

A correção resolutiva consiste em resolver todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros (SERAFINI, 1989; RUIZ, 2003). É uma tentativa de o professor

assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto. Para solucionar os problemas encontrados no texto, esse tipo de correção ocorre de diversas maneiras: no corpo do texto, na margem ou no pós-texto.

Exemplo 8: Correção resolutiva



OBS.: C. escreve corretamente, no "pós-texto", as palavras *beijá-la*, *Glúcia* e *história*, circundadas no corpo.

Fonte: Ruiz (2003, p.44).

A correção resolutiva no corpo do texto pode utilizar as seguintes estratégias: *adição*, *substituição*, *deslocamento* e *supressão* (RUIZ 2003).

- *Estratégia de adição*: o professor acrescenta formas no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema;
- *Estratégia de substituição*: o professor reescreve a forma substitutiva no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema;
- *Estratégia de deslocamento*: o professor reescreve em outro lugar do texto, a forma problemática, além de indicar o item a ser deslocado;
- *Estratégia de supressão*: o professor risca a forma problemática.

Essas estratégias de correção levam o aluno a realizar operações de retextualização de substituição, inclusão, supressão e reordenação. Mesmo que a correção resolutiva não seja a melhor metodologia para a uma primeira versão, em outro momento da correção ela pode auxiliar o aluno a aprender a revisar e corrigir seu próprio texto.

✓ *A correção classificatória*

A correção classificatória consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação tal qual postula Serafini, 1989. Em alguns casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija seu erro sozinho.

Exemplo 9: correção classificatória

| SÍMBOLO | SIGNIFICADO | PROFESSOR USUÁRIO |
|-------------|--------------------------------|-----------------------------|
| A | Acentuação | A, C, E, I, ML, Mt, N, S |
| Amb | Ambigüidade | E |
| D | Dubiedade | A |
| Coes | Coesão | E |
| Coer | Coerência | E |
| ? | Confuso | C, E, I, Mc, N, S |
| CP/Col Pron | Colocação Pronominal | E |
| CN | Concordância Nominal | E |
| C | Concordância | I, Mc, Mt |
| CV | Concordância Verbal | C, E |
| DG | Desvio Gramatical | A |
| Cr | Crase | E |
| DL | Desenho da Letra | E |
| TL | Traçado da Letra | A |
| DD | Discurso Direto | E |
| DI | Discurso Indireto | E |
| DS | Divisão Silábica | N |
| Ei | Erro de Informação | C |
| EF | Estrutura da Frase | E |
| Fr | Frase malconstruída | C |
| FN | Foco Narrativo | E |
| FV | Forma Verbal | A, E |
| G | Grafia | E |
| IL | Impropriedade Lexical | Mc, ML |
| IV | Impropriedade Vocabular | A, E |
| Voc | Vocabulário | C |
| M | Maíuscula | C, E, N |
| m | Minúscula | E |
| LO | Linguagem Oral | A, E |
| O | Ortografia | A, C, E, I, Mc, Mt, N, S |
| Pfç | Paragrafação | C |
| d* | Parágrafo | E, I, ML, N, Z |
| X | Ponto Final | C |
| P | Pontuação | A, C, E, I, Mc, ML, N, S, Z |
| PDD | Pontuação do Discurso Direto | E |
| DD | Discurso Direto | E, I |
| PDI | Pontuação do Discurso Indireto | E |
| Prep | Preposição | E |
| Pron/Pr | Pronome | E |
| Pron Rel | Pronome Relativo | I |
| Rd/Red | Redundância | A, E, Mc |
| Rg/Reg | Regência | C, E, I |
| R/Rep/Rp | Repetição | A, C, E, Mc, N |
| S/Seq | Sequenciação | A, E |
| TV | Tempo Verbal | C, E |
| x | Vírgula | C |

Fonte: Ruiz (2003, p.46).

No exemplo, temos uma tabela com os problemas e os símbolos. Ao analisar essa tabela, podemos verificar que o uso dos símbolos nesse tipo de correção quase sempre se refere apenas a problemas da superfície textual, ou seja, desvios da norma culta. Tendo em vista que a higienização de texto provisório é algo pouco produtivo, não acreditamos ser adequado o uso dessa metodologia na correção da primeira versão da produção do aluno, na qual, geralmente, ficam mais evidentes questões relacionadas ao atendimento às características do gênero textual, à estrutura e à coesão/coerência.

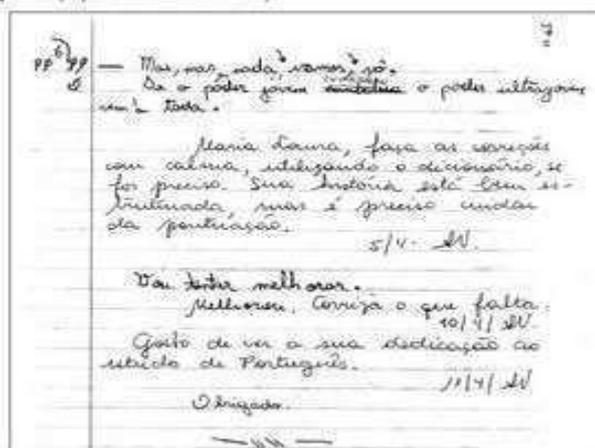
✓ A correção Textual-interativa

A correção textual-interativa, de acordo com Ruiz (2003), consiste na escrita de comentários sobre o texto do aluno mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são, geralmente, escritos em sequência ao texto do aluno em forma de “bilhetes”. Esse tipo de correção é uma alternativa encontrada pelo professor para apontar, classificar e até mesmo resolver aqueles problemas que, por algum motivo, o corpo do texto, a margem ou o símbolo não são suficientes para solucionar.

Normalmente, os comentários desse tipo de correção são para sugerir, questionar, esclarecer, contra-argumentar levando o aluno a refletir sobre o que escreveu. Outra vantagem é que esse tipo de correção permite que os alunos saibam quais alterações precisam ser feitas em seu texto de maneira mais precisa. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que a correção seja clara e pontue exatamente o que precisa ser mudado na reescrita.

Exemplo 10: Correção textual-interativa

Exemplo 12 (S.pár./M. Laura⁶ – T81)



Fonte: RUIZ (2003, p.48).

Sendo assim, a correção textual-interativa é uma alternativa para discutir sobre aqueles erros que no corpo, margem ou símbolo não dão conta para apontar ou classificar. Todavia, o uso dessa metodologia sem que haja outras estratégias pode não dar conta de solucionar todos os problemas do texto. Além disso, é preciso considerar as condições de trabalho do professor, principalmente, o tempo remunerado de que dispõe para fazer as correções, bem como as habilidades de escrita que possui.

3.4- Gênero textual: conceituando

Os gêneros textuais nascem das práticas comunicativas entre os sujeitos que interagem entre si nas mais diversas esferas de convivência e aos poucos vão se consolidando e se constituindo formas padronizadas de organização dos discursos, de acordo com Marcuschi (2005).

Segundo Marcuschi (2005, p.19), os gêneros textuais “são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social”. São frutos de um trabalho coletivo que contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-dia e, mesmo apresentando esse poder preditivo e interpretativo das ações humanas, eles são altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Isso significa dizer que os gêneros textuais surgem da necessidade e atividade sociocultural e das relações com as inovações tecnológicas (MARCUSCHI, 2005).

É importante distinguirmos gênero textual de tipo textual, o que de acordo com Marcuschi (2005, p. 22), é fundamental para o trabalho com produção e compreensão textual. Os gêneros são produzidos e se expressam através de tipos textuais como a narração, a exposição, argumentação, descrição e a injunção. No entanto, isso não quer dizer que os gêneros não sejam híbridos, pois existem textos que contêm mais de um tipo textual como é o caso dos contos que em alguns momentos é possível identificar trechos descritivos.

Assim, tipo textual é uma sequência definida pela natureza linguística de sua composição como aspectos linguísticos, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Esses abrangem as categorias conhecidas como argumentação, exposição, descrição, injunção. Enquanto que os gêneros textuais são textos materializados em situações comunicativas diárias que representam características sociocomunicativas definidas por seu conteúdo, função e composições características.

O trabalho com gêneros textuais é, segundo Marcuschi (2005, p.35), “uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. Ter conhecimento do gênero e de seu funcionamento nos possibilita decidir como devemos nos comunicar, sendo assim, ele regula o jogo interlocutivo e discursivo do sujeito.

Abaurre; Abaurre (2012) afirmam que alguns aspectos como a motivação para a leitura e produção de textos e a necessidade de expor o aluno a textos com os quais não tem contato na vida cotidiana devem ser levados em consideração no momento de

escolher quais gêneros devem ser trabalhados com os alunos. Sabemos que a escola é o lugar onde os alunos entram em contato com gêneros que em situações cotidianas raramente produziram, como é o caso dos expositivos/argumentativos. E por esse motivo, Abaurre; Abaurre (2012, p. 19) afirmam que “a escola é o lugar preferencial para que os alunos entrem em contato com tais textos” aprendendo suas características estruturais e também a produzi-los de forma eficiente.

Por mais que pareça contraditório estudar gêneros produzidos por poucas pessoas, há uma explicação óbvia que é a necessidade de desenvolver, na escola, a competência para leitura e produção desses gêneros de manifestação de opiniões sobre questões de interesse dos cidadãos. Além disso, há várias situações escolares em que o aluno vai precisar produzir textos expositivos e argumentativos: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares.

3.4.1- Conceituando artigo de opinião

Sabemos que os vários textos que circulam na sociedade pertencem a diversos gêneros textuais e ao definir um gênero com o qual queremos trabalhar, na escola, definimos também o contexto discursivo como perfil do leitor, contexto provável de circulação, grau de formalidade da linguagem, isso porque cada gênero cumpre sua finalidade e é estruturado de forma distinta.

Abaurre; Abaurre (2012, p. 30) afirmam que “cada gênero para cumprir sua função social e discursiva, precisa se materializar em um texto cuja estrutura corresponda às exigências do próprio gênero”.

No artigo de opinião, prevalece o tipo textual argumentativo que, por definição, trata de questões polêmicas. Assim, para Boff; Koche; Marinello (2009), o gênero expõe a opinião de um articulista que, geralmente, discute sobre um assunto atual relevante para os leitores. As autoras afirmam ainda que, embora o articulista se constitua uma autoridade para o que é dito, ele precisa buscar outras vozes para apoiar seu ponto de vista.

Em relação à estrutura do artigo de opinião, Boff; Köche; Marinello (2009) afirmam que esse deve conter **situação-problema, discussão e solução avaliação**. Na **situação-problema**, coloca-se a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor, fazendo dessa forma uma contextualização do assunto a ser abordado por meio de informações gerais ou específicas. A **discussão** é o momento no qual, o autor expõe seus argumentos

a respeito da questão, geralmente, fazendo uso de dados, fatos concretos e exemplos. A **solução-avaliação** é o momento em que se faz uma reafirmação da posição assumida ou apreciação do assunto a ser abordado.

Nesse trabalho, para **situação-problema** chamamos de introdução, para **discussão** chamamos de desenvolvimento e para **solução-avaliação** chamamos de conclusão. Mudamos a nomenclatura, mas o objetivo de cada parte é o mesmo. Assim, na introdução, deve haver uma contextualização do tema abordado para localizar o leitor; no desenvolvimento, ocorre à construção de uma cadeia argumentativa onde são exploradas as estratégias para convencer o leitor sobre a tese defendida; no encerramento do texto (conclusão); costuma-se trazer uma síntese do tema defendido pelo autor. No entanto, para Boff; Köche; Marinello (2009, p.6) “não é adequado um simples resumo ou paráfrase das afirmações anteriores” na conclusão, mas acreditamos que finalizar o artigo de opinião sintetizando sobre o tema é uma maneira mais simples para ensinar o aluno a concluir o texto.

Os gêneros argumentativos apresentam certa peculiaridade, por exemplo, no artigo de opinião, é o autor quem decide em qual ordem as informações, dados e fatos devem ser apresentados e seu objetivo é convencer ao leitor de que sua perspectiva analítica é a melhor. Sendo assim, apesar de não existir uma estrutura fixa, o artigo de opinião precisa contar com partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) que desempenham determinadas funções.

3.4.2 Estratégias de correção do artigo de opinião

Segundo Abaurre; Abaurre (2012, p. 44), “o trabalho com a produção de textos escritos traz consigo um desafio: como analisar, de modo objetivo, o desempenho dos alunos? ”. Ainda segundo autoras, o propósito da correção de texto deve ser sempre orientar aos alunos para melhorar sua produção escrita, mas não se deve deixar de lado o fato de que no contexto escolar, além de analisar e comentar, os textos escritos recebem também uma nota que serve como parâmetro, tanto para professores quanto para alunos acompanharem o processo de desenvolvimento da escrita.

Para Abaurre; Abaurre (2012), “no momento de avaliar o texto dos alunos, devem estar bem claros, para o professor, as metas a serem alcançadas (para garantir a objetividade e um olhar abrangente para o texto) e os riscos a serem evitados”. Mas como corrigir um texto de maneira sistemática e eficiente? Abaurre; Abaurre (2012) acreditam que adotar

parâmetros (critérios) específicos para avaliação ajuda o professor a identificar pontos problemáticos ou passagens que precisam ser resolvidas.

Ao definir quais critérios deverão orientar o olhar do professor para o texto escrito, deve-se criar uma grade de correção para avaliar o desempenho de cada aluno. Essa grade deverá conter os descritores (os diferentes níveis de desempenho) e valores associados aos critérios específicos de modo a abranger todos os textos corrigidos.

Para corrigir textos argumentativos (artigo de opinião), Abaurre; Abaurre (2012) propõem seis critérios na grade de correção que podem ser organizados em dois eixos:

Os critérios propostos para a grade de correção podem ser organizados de acordo com dois eixos: o primeiro refere-se a aspectos à leitura da proposta, das informações oferecidas na coletânea e ao desenvolvimento do conteúdo do texto e engloba quatro critérios específicos (leitura e desenvolvimento da proposta, uso da coletânea de textos, desenvolvimento do gênero discursivo proposto e coerência); o segundo se volta para questões formais e compreende dois critérios (aspectos gramaticais e coesão). (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p.59)

Exemplo 11: Grade de correção de artigo de opinião ABAURRE; ABAURRE (2012)

| LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA | |
|---------------------------------------|---|
| PONTOS | DESCRIÇÃO |
| 1 | Ausência de um projeto de texto; ideias dispersas, desconexas. |
| 2 | Identificação de um projeto de texto cujo desenvolvimento apresenta problemas, truncamentos, desarticulações localizadas. |
| 3 | Projeto de texto claro, ainda que ingênuo e próximo do senso comum. |
| 4 | Projeto de texto mais amadurecido: indícios de autoria. |
| 5 | Projeto de texto amadurecido: autoria plena. |

| USO DA COLETÂNEA DE TEXTOS | |
|----------------------------|---|
| PONTOS | DESCRIÇÃO |
| 1 | Mera paráfrase/colagem desarticulada de informações da coletânea e/ou leitura incorreta das informações fornecidas. |
| 2 | Uso parafrástico de informações da coletânea associadas ao projeto de texto e/ou algum problema localizado de leitura das informações fornecidas. |
| 3 | Integração das informações da coletânea ao projeto de texto; leitura correta das informações fornecidas. |
| 4 | Seleção e uso analítico das informações da coletânea em função do projeto de texto ao qual são integradas. |
| 5 | Seleção e uso analítico das informações da coletânea em função do projeto de texto; integração de informações/ perspectivas externas à coletânea. |

| DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO PROPOSTO* | |
|--|---|
| PONTOS | DESCRIÇÃO |
| 1 | Texto apresenta indícios que permitem caracterizar precariamente o gênero discursivo associado à proposta. |
| 2 | Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta. |
| 3 | Texto desenvolve adequadamente os elementos característicos da estrutura do gênero discursivo associado à proposta. |
| 4 | Indícios de que alguns dos elementos característicos da estrutura do gênero discursivo foram explorados em benefício do projeto de texto. |
| 5 | Exploração intencional da estrutura do gênero discursivo para beneficiar a realização do projeto de texto. |

* Os descritores aqui apresentados foram elaborados de modo a contemplar aspectos relevantes na avaliação de textos representativos de qualquer gênero discursivo.

| ASPECTOS GRAMATICAIS | |
|----------------------|--|
| PONTOS | DESCRIÇÃO |
| 1 | Erros variados e em grande quantidade e/ou presença excessiva de marcas da oralidade em contextos não autorizados. |
| 2 | Presença de alguns erros e/ou algumas marcas de oralidade em contextos não autorizados. |
| 3 | Presença de poucos erros (não significativos); não há marcas de oralidade em contextos não autorizados. |
| 4 | Ausência de erros. Exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto. |
| 5 | Presença de estruturas sofisticadas (inversões sintáticas, paralelismos, uso de linguagem figurada, etc.) evidencia o pleno domínio da modalidade escrita. O uso dessas estruturas beneficia de modo evidente o texto. |

| COESÃO | |
|--------|--|
| PONTOS | DESCRIÇÃO |
| 1 | Muitos problemas de coesão sequencial e/ou referencial e/ou lexical. Desarticulação no interior do parágrafo e entre os parágrafos do texto. |
| 2 | Alguns problemas de coesão sequencial e/ou referencial e/ou lexical. Desarticulação localizada. |
| 3 | Ocorrência mínima de problemas coesivos. Correta articulação dos parágrafos. |
| 4 | Bom uso dos recursos coesivos em função da construção do sentido geral do texto. |
| 5 | Uso sofisticado dos recursos coesivos que beneficia de modo evidente a articulação textual. |

| COERÊNCIA | |
|-----------|---|
| PONTOS | DESCRIÇÃO |
| 1 | Ideias desarticuladas e/ou presença de contradições graves que afetam o sentido geral do texto. |
| 2 | Momentos de desarticulação das ideias e/ou presença de contradições leves que afetam localmente o sentido do texto. |
| 3 | Articulação correta das ideias. Ausência de contradições. |
| 4 | Indícios de articulação intencional das ideias para beneficiar o desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições. |
| 5 | Articulação muito boa e intencional das ideias em função do desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições. |

Fonte: ABAURRE; ABAURRE (2012, p. 56-57)

Em Passarelli (2012), também encontramos uma grade de correção de artigo de opinião.

Exemplo 12: Grade de correção de artigo de opinião de PASSARELLI (2012)

| Eixo | Crerios |
|---|---|
| 1. Compreenso da proposta, anlise do tema e respeito s caractersticas do tipo/gnero solicitado | 1.1 Abordagem do tema com fidelidade  proposta, com base em um projeto de dizer com marcas de autoria e em repertrio cultural produtivo. |
| | 1.2 Construo textual compatvel com estrutura e caractersticas do tipo/gnero textual solicitado. |
| | 1.3 Ocorrncia de estruturas sintticas que permitam a visualizao clara do objetivo expresso (desenvolvimento/explicitao de ideias apresentadas/concluso). |
| | 1.4 Escolha de ttulo adequado ao desenvolvimento realizado. |
| 2. Organizao da argumentao | 2.1 Defesa de um ponto de vista sobre o tema baseada em apropriado processo de seleo, organizao e interpretao de informaoes. |
| | 2.2 Construo de argumentos relevantes e convincentes para sustentar a posio discursiva do locutor em relao ao ponto de vista defendido. |
| | 2.3 Desenvolvimento do tema com criticidade e utilizao de referncias pertinentes, com presena de articulao das ideias presentes nos textos de apoio. |
| | 2.4 Emprego adequado da linguagem em relao ao grau de formalidade exigido pelo contexto de produo. |
| 3. Coeso textual | 3.1 Utilizao de sinnimos, hipernimos e hipnimos. |
| | 3.2 Utilizao de pronomes e elipses. |
| | 3.3 Emprego de elementos de conexo sequencial e marcadores conversacionais. |
| | 3.4 Segmentao do texto em pargrafos e uso de pontuao. |
| 4. Norma culta | 4.1 Respeito s convenoes ortogrficas e  acentuao grfica. |
| | 4.2 Concordncia verbal e nominal. |
| | 4.3 Emprego adequado de modos e tempos verbais. |
| | 4.4 Regncia nominal e verbal e colocao pronominal. |
| 5. Realizao de proposta de interveno | 5.1 Realizao de proposta pertinente ao tema/problema abordado. |
| | 5.2 Desenvolvimento consistente da proposta. |
| | 5.3 Respeito aos direitos e valores humanos, considerando a diversidade sociocultural. |
| | 5.4 Apresentao de proposta original, revelando solidariedade compartilhada, cidadania ativa. |

Fonte: Tbua de crerios de correo do gnero artigo de opinio. (PASSARELLI, 2012, p. 261).

A tábua de correção de Passarelli (2012) foi organizada nos eixos cognitivos, com categorias avaliativas segundo os critérios: compreensão da proposta, organização da argumentação, coesão textual, norma culta e realização da proposta de intervenção. Dessa forma, tanto o professor pode orientar-se melhor para atribuir nota quanto o aluno pode conhecer melhor os critérios de correção usados pelo professor.

Em nosso *corpus*, além das correções feitas pelo professor no texto do aluno, há também uma grade de correção, que será apresentada na análise, a qual foi utilizada na correção dos textos. Salientamos que essa grade de correção foi construída pela professora estagiária com base nos exemplos dados nas aulas de disciplina de Correção de Texto.

4. CAPÍTULO 3- OS EFEITOS DA CORREÇÃO DA PROFESSORA ESTAGIÁRIA NA REESCRITA DO TEXTO

Este capítulo destina-se a mostrar os resultados da análise que buscou investigar o quanto as estratégias de correção podem influenciar na reescrita do texto do aluno. Primeiramente, apresentamos as metodologias de correção utilizadas pela professora estagiária, posteriormente, mostramos como essas metodologias influenciaram a reescrita do aluno.

4.1 – Metodologias de correção utilizadas pela professora estagiária

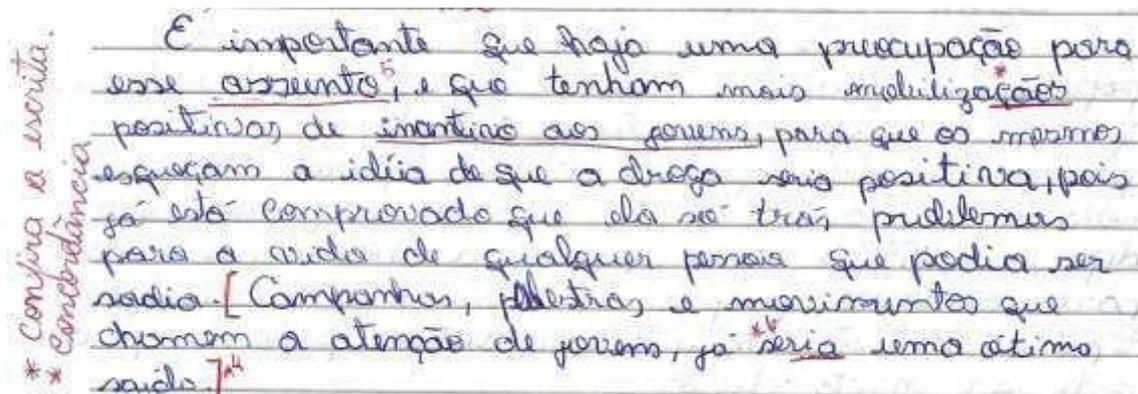
Com base na análise do *corpus*, conseguimos identificar as seguintes metodologias de correção utilizadas pela professora estagiária.

Tabela 1 – Metodologias de correção utilizadas pela professora estagiária

| <i>Metodologia</i> | <i>Textos encontrados</i> | <i>%</i> |
|--------------------------|---------------------------|----------|
| Correção indicativa | 1 a 18 | 100 |
| Correção resolutiva | 1 a 18 | 100 |
| Correção classificatória | 4,10 e 18 | 5,4 |
| Textual-interativa | 1 a 18 | 100 |

A seguir, apresentamos alguns exemplos de cada uma das metodologias de correção.

Exemplo 13: correção indicativa

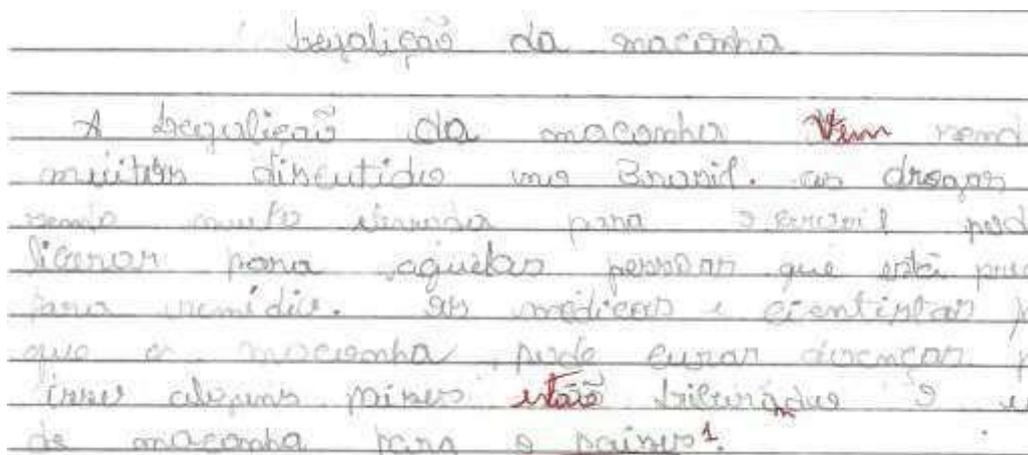


Fonte: arquivo pessoal.

Nesse exemplo, a professora estagiária sinaliza com sublinhado e asterisco, no corpo do texto, o local onde tem problema e, na margem, aproveita para nomear o problema. Esse tipo de correção é encontrado em todos os textos, porém, em alguns, é possível encontrar apenas a correção indicativa no corpo com enumeração.

Em relação à correção indicativa, ela aparece tanto no corpo do texto apontando o erro como também através de comentários e perguntas feitas na margem ou no pós-texto. Algumas delas são puras e não dão conta de mostrar ao aluno o que realmente deve ser feito. Com isso, percebemos que, para que haja resposta positiva em uma reescrita, é preciso uma correção não ambígua, porque, às vezes, o aluno não entende qual o problema apontado e acaba não modificando ou faz uma interpretação errada o que prejudica a reescrita.

Exemplo 14 – correção resolutive



Fonte: arquivo pessoal.

Em nosso *corpus*, temos poucos exemplos desse tipo de correção. Apesar de estar presente em todos os textos, a professora estagiária utiliza poucas vezes, mesmo que no texto precise corrigir erros de ortografia, por exemplo. Na maioria dos casos, a professora não soluciona o problema, apenas sinaliza enumerando e nos pós-texto traz indicações sobre as marcações do texto.

Isso demonstra um ganho em se tratando de correção, pois indica uma compreensão de que a higienização de texto provisório é algo pouco produtivo e que, muitas vezes, obscurece os problemas referentes à adequação ao gênero textual, à coerência e à coesão, que, por serem mais complexos, demandam maior esforço por parte do aluno durante o processo de reescrita.

O que percebemos com essas correções é que ao invés de solucionar todos os problemas do texto, a professora estagiária prefere apontar no corpo do texto e, em seguida, trazer comentários no pós-texto como uma forma de chamar a atenção do aluno e dessa maneira, possibilitar que ele reflita sobre o erro e conserte-o.

Em nosso *corpus* apenas três textos, de um total de 30, apresentam a metodologia de correção classificatória apresentada por Serafini (1989) e Ruiz (2003).

Exemplo 15- correção classificatória

REDACÃO

1. Sêria maconha só. Ser¹ fôrse legalizada no Brasil e
 2. no mundo todo³, ninguém⁴ se atrevera a dizer que
 3. Num^{em}¹, usaria essa droga. Porque a Universidade
 4. de Sãxia grande de fôrça. Como Sêria o novo
 5. fôrse com Vi vendo com isso? Sêria que irã
 6. usar ou ficaria na dúvida? Irã só o tempo, e a
 7. Com ciência irãam dizer. que direito terãmos de ex-
 8. por essa Droga no espaço público?
 9. Sêria realidade, ou òs fins dos tempos, ao pa-
 10. ~~ssa~~ ~~nao~~ suas de noite e ver alguém consumindo
 11. era normal. Imagine voc¹ passando de ida nas ruas
 12. e voc¹ presença quase 70% da população consu-
 13. mindo maconha como voc¹ suãria⁹, a charia nor-
 14. mal de que esta na contra sendo algum⁴ errado⁴.
 15. A maconha também tem o seu lado bom na
 16. história, Porque ela poder ser usada na parte da
 17. medicina, Para vários tipos de Antibióticos, compri-
 18. midos etc... Porque de fora ou de dentro ainda contem-
 19. uida sendo maconha de qualquer maneira num^{em}¹
 20. existia a possibilidade de não ser, mas o Alto
 21. serve para o Brasil inteiro até fora do país.
 22. Nas cidades ser¹ transformaria em subúrbios, favelas
 23. e chãos de drogas de todos os tipos como liciteis
 24. ou embrieta¹, pó, crack e até a própria maco-
 25. nha. ~~a~~ maconha poder deixar um² ser Humano
 26. imbeciente, em¹ saber o que vai fazer com alguém
 27. ou com sua¹ próprio, o que seria de vida
 28. desse fôrse ou dessa fôrse com o uso da
 29. maconha, seria uma colocar, em¹ voltar ou
 30. ainda de tempo de correr atras. Vai ser um
 31. cidadão melhor ou o que vai ser então?
 32.
 33. *1 - erro na escrita.
 34. *2 - uso inadequado da letra maiúscula.

Fonte: arquivo pessoal.

É importante salientar que essa correção classificatória presente nos textos do nosso *corpus* difere um pouco do que foi apresentado por Serafini (1989) e Ruiz (2003) porque não segue um padrão de classificação usado em todos os textos. Nos textos 4, 10 e 18, há comentários no pós-texto, o que caracteriza uma correção mista, porque temos uma mistura com a correção textual-interativa.

Em todos os textos, há também um outro instrumento de avaliação que se enquadra como classificação que é a grade de correção semelhante aos modelos de Passarelli (2012) e Abaurre; Abaurre (2012).

Exemplo 16 – Grade de correção artigo de opinião professora estagiária

| Critério | Descritores | | Pontuação | Pontuação do aluno |
|-------------------|--|--|------------|--------------------|
| TEMA | Compreendeu a proposta e desenvolveu o tema adequadamente? | Desenvolvimento razoável do tema a partir de considerações próximas do senso comum | 0,0 – 0,5 | |
| | | Bom desenvolvimento do tema. Elabora considerações que fogem ao senso comum, no entanto não utiliza com propriedade argumentos de autoridade. | 0,6 – 1,6 | |
| | | Ótimo desenvolvimento do tema. Elabora considerações que fogem ao senso comum, utilizando argumentos de autoridade para sustentar seus posicionamentos e os marca adequadamente no texto. | 1,7 – 2,5 | |
| | | Pontuação máxima | 2,5 | |
| Tipologia Textual | Produziu um texto com estrutura de artigo de opinião ? | Apresentação embrionária/ precária do tipo de texto artigo de opinião: não é possível reconhecer introdução desenvolvimento e conclusão. | 0,1 – 0,5 | |
| | | Domínio razoável do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer algumas partes (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas. | 0,7 -1,5 | |
| | Produziu um texto com discurso adequado ao tipo artigo de opinião? | Bom domínio do texto artigo de opinião: introdução, desenvolvimento e conclusão e essas partes estão adequadas. | 1,8 – 2,5 | |
| | | Posicionamentos claros a respeito da questão? | 0,5 | |
| | | Constrói argumentos que demonstram que compreende o tema e tem muitas informações a respeito? | 1,0 | |

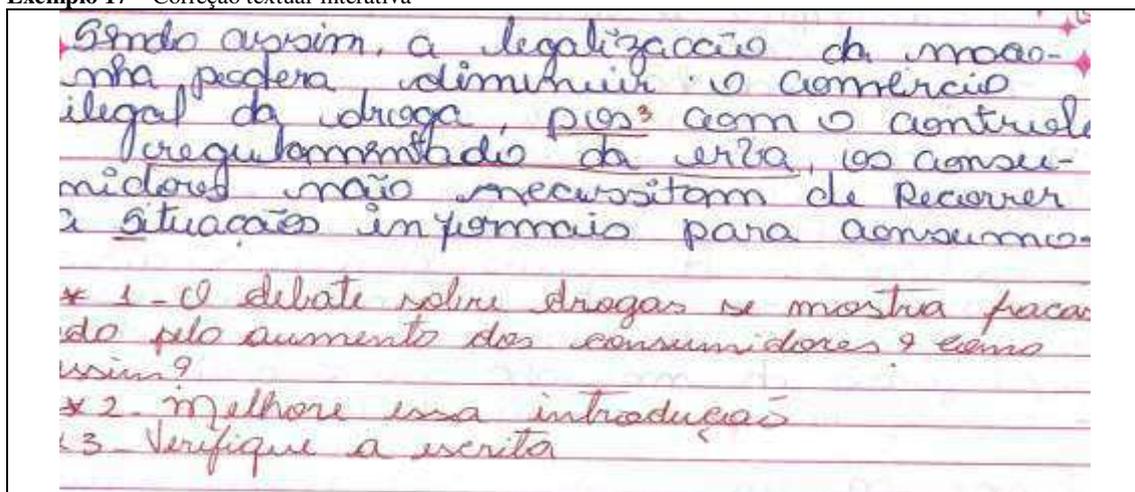
| | | | | |
|----------------------------------|--|---|-------------|--|
| | | Utiliza dados e informações relevantes para sustentar seus posicionamentos? | 1,0 | |
| Pontuação máxima | | | 5,0 | |
| Adequação lingüística | Produziu um texto que utiliza adequadamente os recursos da língua? | Utilização da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação, etc.) com algumas inadequações. | 0,1- -0,2 | |
| | | Utilização adequada da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação, etc.) | 0,8 | |
| | | Coesão: articulação razoável das partes do texto | 0,5 | |
| | | Coesão: boa articulação das partes do texto | 1,0- 1,7 | |
| Pontuação máxima | | | 2,5 | |
| Pontuação máxima do texto | | | 10,0 | |

Fonte: arquivo pessoal.

Entendemos que a grade de correção é de um tipo de classificação, porque traz critérios predefinidos para auxiliar na correção dos textos. Nesses critérios, são utilizados descritores que tematizam aspectos que, teoricamente, deveriam estar presentes em todos os textos.

Em alguns casos, a grade de correção não dá conta de todos os problemas dos textos, pois apesar dos critérios predefinidos, pode aparecer algo que não está tematizado na grade. Ainda assim, a grade funciona como suporte para correção e ajuda bastante, pois direciona o olhar do professor para aspectos específicos no texto do aluno.

A correção textual-interativa presente no *corpus* não se constitui de bilhete orientador, mas de comentários mais longos, uma espécie de classificação dos problemas encontrados através de questionamentos e esclarecimentos feitos no pós-texto com o objetivo de orientar o aluno sobre as marcações feitas no texto. Através desses comentários, a professora estagiária interage com aluno seja para sugerir que algo deve ser acrescentado seja para questionar algo presente no texto ou questionar o que não está claro no texto.

Exemplo 17 – Correção textual-iterativa

Fonte: arquivo pessoal.

Assim, essa metodologia que, geralmente, é utilizada para solicitar a reescrita em forma de bilhete orientador (RUIZ, 2003), em nosso *corpus*, é usada para interagir com o aluno, apenas para conversar sobre o texto mostrando os problemas.

4.2- A correção da professora estagiária e a reescrita dos alunos

Na tabela a seguir, podemos verificar o desempenho dos alunos, segundo a correção da professora estagiária, na primeira versão do artigo de opinião.

Tabela 2: notas da primeira versão do texto

| Aluno | Tema (2,5) | Adequação Linguística | | Tipologia | | | | | Total |
|----------|------------|-----------------------|--------------|-----------------|----------------------|-----------------|-------------|-------|-------|
| | | Norma Culta (2,5) | Coesão (1,8) | Estrutura (1,5) | Discurso (2,5) | | | Total | |
| | | | | | Posicionamento (0,5) | Argumento (1,0) | Dados (1,0) | | |
| Texto 1 | 1,6 | 0,2 | 1,0 | 1,5 | 0,4 | 0,8 | 0,7 | | 5,6 |
| Texto 2 | 1,0 | 0,2 | 1,0 | 1,8 | 0,5 | 1,0 | 0,0 | | 5,4 |
| Texto 3 | 0,5 | 0,1 | 0,5 | 1,0 | 0,1 | 0,8 | 0,5 | | 3,5 |
| Texto 4 | 0,5 | 0,1 | 0,5 | 0,7 | 0,3 | 0,8 | 0,4 | | 3,3 |
| Texto 5 | 0,5 | 0,2 | 0,5 | 0,7 | 0,3 | 0,8 | 0,2 | | 3,2 |
| Texto 6 | 0,6 | 0,2 | 0,5 | 0,7 | 0,3 | 0,7 | 0,5 | | 3,5 |
| Texto 7 | 0,5 | 0,2 | 0,5 | 0,8 | 0,0 | 1,0 | 0,0 | | 3,0 |
| Texto 8 | 1,0 | 0,1 | 1,5 | 1,8 | 0,5 | 1,0 | 0,0 | | 5,9 |
| Texto 9 | 0,6 | 0,2 | 0,5 | 0,7 | 0,1 | 0,8 | 0,5 | | 3,4 |
| Texto 10 | 0,5 | 0,1 | 0,8 | 0,8 | 0,2 | 1,0 | 0,5 | | 3,9 |

| | | | | | | | | | |
|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|------------|
| Texto 11 | 0,6 | 0,1 | 0,5 | 0,7 | 0,3 | 0,7 | 0,6 | | 3,5 |
| Texto 12 | 1,0 | 0,2 | 0,5 | 1,0 | 0,3 | 1,0 | 0,5 | | 4,5 |
| Texto 13 | 0,5 | 0,1 | 0,5 | 0,7 | 0,2 | 0,5 | 0,1 | | 2,6 |
| Texto 14 | 0,6 | 0,2 | 0,5 | 0,8 | 0,3 | 0,7 | 0,5 | | 3,4 |
| Texto 15 | 0,5 | 0,2 | 0,5 | 0,5 | 0,2 | 0,5 | 0,1 | | 2,5 |
| Texto 17 | 0,5 | 0,2 | 0,5 | 1,0 | 0,4 | 1,0 | 0,0 | | 4,1 |
| Texto 18 | 0,5 | 0,2 | 0,5 | 0,7 | 0,2 | 0,8 | 0,5 | | 3,5 |

Ao observar os comentários da professora estagiária nos textos dos alunos, percebemos que 95% estão se referindo à estrutura do gênero artigo de opinião. Isso, provavelmente, se deve ao fato de que a questão estrutural, conforme apresentado anteriormente, no capítulo 1, na seção 2.3, na qual foi feita a contextualização da pesquisa e a apresentação do *corpus*, foi objeto de instruções nas aulas. Por ter sido tema das aulas, consequentemente, esses aspectos estruturais foram os mais focados na correção.

Em muitos comentários, a professora estagiária aponta algo em relação ao tema. De forma semelhante ao que se deu sobre a estrutura, provavelmente, isso também se deva ao fato de que o tema, conforme apresentado anteriormente, no capítulo 1, na seção 2.3, na qual foi feita a contextualização da pesquisa e a apresentação do *corpus*, foi discutido durante as aulas.

Na segunda versão, também corrigida pela professora estagiária, o desempenho dos alunos foi o seguinte:

Tabela 3: notas da segunda versão do texto

| Aluno | Tema (2,5) | Adequação Linguística | | Tipologia | | | | | Total |
|-----------------|------------|-----------------------|--------------|-----------------|----------------------|-----------------|-------------|-------|------------|
| | | Norma Culta (2,5) | Coesão (1,8) | Estrutura (1,5) | Discurso (2,5) | | | | |
| | | | | | Posicionamento (0,5) | Argumento (1,0) | Dados (1,0) | Total | |
| Texto 1 | 1,6 | 0,2 | 1,6 | 2,3 | 0,5 | 1,0 | 0,9 | | 7,2 |
| Texto 3 | 1,5 | 0,2 | 1,2 | 1,5 | 0,3 | 0,8 | 0,9 | | 6,4 |
| Texto 4 | 0,5 | 0,2 | 1,2 | 1,5 | 0,4 | 0,9 | 0,4 | | 4,4 |
| Texto 6 | 2,0 | 0,7 | 1,6 | 1,5 | 0,5 | 1,0 | 0,7 | | 8,0 |
| Texto 7 | 0,5 | 0,2 | 0,5 | 1,0 | 0,2 | 1,0 | 0,3 | | 3,7 |
| Texto 8 | 1,6 | 0,2 | 1,7 | 2,2 | 0,5 | 1,0 | 0,8 | | 7,7 |
| Texto 10 | 0,5 | 0,2 | 0,8 | 1,0 | 0,4 | 1,0 | 0,5 | | 4,4 |
| Texto 11 | 0,5 | 0,2 | 1,0 | 2,0 | 0,4 | 0,7 | 0,7 | | 5,0 |
| Texto 12 | 2,0 | 0,2 | 1,5 | 2,5 | 0,5 | 1,0 | 0,9 | | 8,6 |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|------------|
| Texto 13 | 0,5 | 0,1 | 1,0 | 1,5 | 0,3 | 0,6 | 0,1 | | 4,1 |
| Texto 14 | 2,0 | 0,2 | 1,0 | 2,0 | 0,4 | 0,9 | 0,9 | | 7,4 |
| Texto 16³ | 2,0 | 0,7 | 1,0 | 2,5 | 0,5 | 1,0 | 0,9 | | 8,6 |
| Texto 17 | 1,0 | 0,2 | 1,5 | 2,5 | 0,5 | 1,0 | 0,5 | | 7,2 |

Observando a comparação entre as notas dos alunos presente na tabela abaixo, podemos perceber que, em relação ao critério tipologia textual, a professora estagiária, em sua correção, considerou que houve melhoria. Essa mudança foi especialmente relevante no que diz respeito à estrutura do texto, principal tema da aula com orientações para reescrita, conforme o descrito no capítulo 1, na seção 2.3, na qual foi feita a contextualização da pesquisa e a apresentação do *corpus*

Isso fica mais evidente quando, conforme tabela a seguir, fizemos uma análise comparativa das notas atribuídas pela professora estagiária nesses critérios na primeira e na segunda versão. Considerando apenas a nota, ou seja, o aspecto quantitativo, podemos constatar que, na percepção da professora estagiária, todos os textos reescritos melhoraram, sobretudo no que diz respeito ao aspecto estrutural.

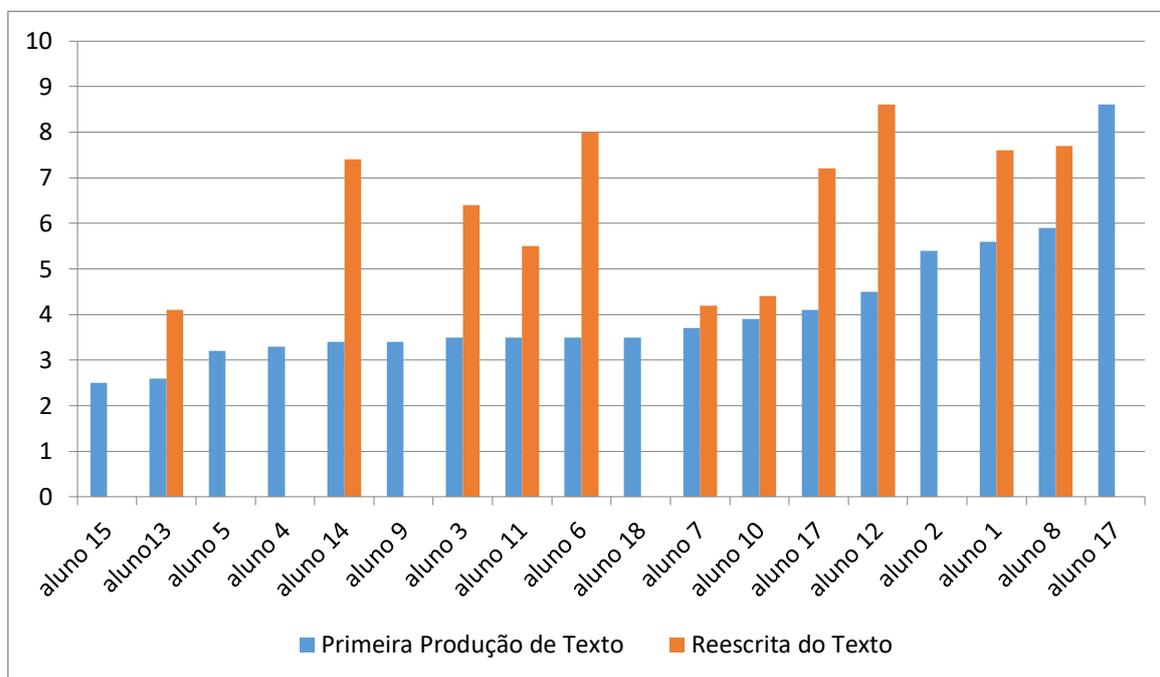
Tabela 4: comparação entre as notas no tema e estrutura na primeira e segunda versão do artigo

| | TEMA | | ESTRUTURA | |
|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1ª versão | 2ª versão | 1ª versão | 2ª versão |
| Texto 1 | 1,6 | 1,6 | 1,5 | 2,3 |
| Texto 2* | 1,0 | | 1,8 | |
| Texto 3 | 0,5 | 1,5 | 1,0 | 1,3 |
| Texto 4 | 0,5 | 0,5 | 0,7 | 1,0 |
| Texto 5* | 0,5 | | 0,7 | |
| Texto 6 | 0,6 | 2,0 | 0,7 | 1,5 |
| Texto 7 | 0,5 | 0,5 | 0,8 | 1,0 |
| Texto 8 | 1,0 | 1,6 | 1,8 | 2,2 |
| Texto 9* | 0,6 | | 0,7 | |
| Texto 10 | 0,5 | 0,5 | 0,8 | 1,0 |
| Texto 11 | 0,6 | 0,5 | 0,7 | 2,0 |
| Texto 12 | 1,0 | 2,0 | 1,0 | 2,5 |
| Texto 13 | 0,5 | 0,5 | 0,7 | 1,5 |
| Texto 14 | 0,6 | 2,0 | 0,8 | 2,0 |
| Texto 15* | 0,5 | | 0,5 | |

³ A aluna só escreveu a segunda versão, após a aula para auxiliar na reescrita.

| | | | | |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|
| Texto 16 | | 2,0 | | 2,5 |
| Texto 17 | 0,5 | 1,0 | 1,0 | 2,5 |
| Texto 18 * | 0,5 | | 0,7 | |

Gráfico 1 – Comparação entre as notas das versões do texto por aluno



Os textos com asterisco (*) são dos alunos, no total de 5, que não fizeram a 2ª versão. Considerando que, de acordo com a correção da professora estagiária, houve um aumento significativo nas notas na segunda versão no que diz respeito à estrutura, caberia nos verificar se esses alunos que melhoraram a estrutura fizeram isso por conta das correções feitas nos textos, por conta das instruções dadas na aula antes da reescrita ou utilizando suas habilidades de revisão e refacção do texto.

Nosso foco neste trabalho, no entanto, é verificar apenas o efeito das estratégias de correção na reescrita do aluno no que diz respeito, especificamente, à parte estrutural do gênero em questão, artigo de opinião.

Sabemos que o artigo de opinião, assim como outros argumentativos, não tem uma estrutura fixa, no entanto, precisam contar com partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) que desempenham determinadas funções. Sobre essa questão Passarelli (2012) afirma que:

A organização estrutural de um artigo opinião não segue uma ordenação fixa em relação aos elementos necessários, mas um texto plenamente satisfatório apresenta, geralmente, o assunto em discussão, o ponto de vista assumido/tese defendida, argumentos que sustentam a posição assumida,

os contra argumentos, as possíveis posições contrárias e os argumentos que refutam tais posições, e, na conclusão, a recuperação do ponto de vista/ tese defendida. (PASSARELLI, 2012, p. 260)

Os tipos de argumentos não foram trabalhados nas aulas, a professora estagiária apenas cita que os argumentos devem sustentar a posição do aluno e, por isso, não são cobrados rigidamente. No entanto, isso não foi desconsiderado na correção, porque se trata de um gênero essencialmente argumentativo e, por mais que não tenha sido trabalhado em sala de aula, a professora estagiária acaba percebendo e sinalizando que existe problema com os argumentos, todavia isso ocorre de maneira mais sutil e menos sistematizada.

Talvez, tendo resolvido os problemas de estrutura do gênero, a professora estagiária, para dar continuidade ao processo de reescrita, e se tivesse havido tempo no estágio, pudesse criar uma nova grade de correção, dessa vez, voltada para aspectos relacionados aos tipos de argumentos e contra-argumentos, preparar atividades a serem realizadas em sala focalizando especificamente a compreensão e a construção de argumentos e contra-argumentos.

Para melhor entendermos os efeitos das metodologias de correção da professora na reescrita do aluno, criamos as seguintes categorias: **1- atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou; 2- atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou parcialmente; 3- atendeu à solicitação de correção, retextualizou e piorou; 4- retextualizou, mas não atendeu à solicitação.**

As categorias de análise desse trabalho foram criadas para atender ao nosso objetivo, possibilitando-nos encontrar respostas sobre os efeitos das metodologias de correção na reescrita do aluno. Assim, na categoria **1- atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou**, temos os trechos de textos, nos quais, seguindo as orientações das correções nas produções e das aulas para reescrita, o aluno conseguiu solucionar os problemas apontados em relação à estrutura do gênero.

Na categoria **2- atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou parcialmente**, enquadram-se os trechos dos textos em que, apesar de retextualizar, aparentemente, tentando seguir as orientações das correções e das aulas, o aluno não conseguiu atender plenamente ao que lhe fora solicitado. Para explicar esse fato, são aventadas algumas hipóteses: as correções e instruções dadas em sala de aula não foram claras o suficiente; o aluno ainda não possui as habilidades de escrita necessárias para atender ao que lhe fora solicitado; ou um pouco de ambas.

Na categoria **3- atendeu à solicitação de correção, retextualizou e piorou**, estão incluídos os trechos dos textos, nos quais aluno retextualiza o trecho do texto apontado na correção da professora, no entanto, com isso, não só não atende ao que foi solicitado, mas também torna o trecho ainda mais incompreensível. Assim como na categoria anterior, é perceptível a tentativa do aluno de melhorar o seu texto, no entanto, por conta de possíveis inadequações nas orientações de reescrita e/ou na compreensão dessas orientações; de habilidades de escrita ainda muito incipientes e/ou não suficientes para a resolução dos problemas apontados na correção e/ou tudo isso ao mesmo tempo, o aluno acaba aumentando os problemas no seu texto.

Na categoria **4-retextualizou, mas não atendeu à solicitação**, o aluno, diferentemente da categoria anterior, retextualiza o trecho, no entanto, embora não chegue a aumentar os problemas, também não consegue atender nem ao que foi solicitado na correção da professora estagiária nem às instruções dadas em sala. Aqui também podem ser formuladas várias hipóteses, semelhantes às que estão na categoria 2 e 3, mas também, uma outra, a tentativa de escamoteamento. Não imaginamos que isso seja feito de forma proposital pelo aluno, mas, tendo em vista a sua possível falta de habilidade para compreender e resolver o problema apontado, ele, na ânsia de cumprir a tarefa escolar, reescreve o texto, porém sem fazer as alterações solicitadas. Apesar de serem a minoria, esses são os casos que nos causam maior preocupação, pois os alunos demonstram não compreender que reescrever um texto, não é simplesmente “passar a limpo”.

Para entendermos melhor como a correção da professora teve efeitos na reescrita dos textos no que diz respeito à estrutura, apresentaremos exemplos de cada uma das categorias de análise. A seguir, um exemplo no qual o aluno **atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou**.

Exemplo 18– Trecho do texto 17

| Trecho do aluno | Correção da professora estagiária | Reescrita do aluno |
|--|---|---|
| <p>O tema “drogas”¹ sempre causa grandes polêmicas quando discutida, pois causa grande divisão de opiniões em relação ao tema (...)</p> <p>a maconha deve ser apenas utilizada para fabricação de medicamentos, pois existe muitas pessoas que precisam dessa planta para tratamentos e até mesmo sobreviver [último parágrafo do texto]</p> | <p><i>No pós-texto</i></p> <p>1 “drogas” é muito abrangente e você está falando sobre um tipo específico “maconha”. E isso deve está claro já na introdução, juntamente com seu posicionamento “a favor ou contra”.</p> <p>*Não tem conclusão.</p> <p><i>Na grade de correção</i></p> <p>Domínio razoável do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer <u>algumas partes</u> (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas.</p> <p>Valor atribuído: 1,0</p> | <p>A maconha ou <i>cannabis</i>, é uma droga muito consumida em todo o mundo. No Brasil não seria recomendável a legalização dela, pois além de problemas ao indivíduo que consome, causa grande impacto na sociedade em sua volta.</p> <p>(...)</p> <p>Portanto a legalização da maconha não seria indicado para o atual momento do país. Seria recomendável o uso da erva apenas para fins medicinais, como para fabricação de medicamentos e tratamentos de devidos cânceres.</p> <p><i>Na grade de correção</i></p> <p>Bom domínio do texto artigo de opinião: introdução, desenvolvimento e conclusão e essas partes estão adequadas.</p> <p>Valor atribuído: 2,5</p> |

Fonte: arquivo pessoal.

Esse exemplo mostra o quanto que um comentário via correção pode influenciar na reescrita do aluno. O primeiro comentário da professora foi afirmando que “o tema drogas é muito abrangente” e isto foi compreendido pelo aluno que respondeu perfeitamente na reescrita. Apesar de ter sido feito no pós-texto e poder ser considerada como uma correção interativa, ela não é a única utilizada, pois houve indicações com sublinhado e enumeração no corpo do texto, bem como a indicação feita na grade de correção. Portanto, a reescrita do aluno, é orientada por diversas metodologias de correção.

No trecho reescrito, o aluno abandona completamente o texto da primeira introdução e elabora outra. Nem mesmo a ideia sobre “polêmica” foi mantida. Pensando em operações de retextualização, podemos dizer que houve a substituição total do trecho.

O comentário da professora estagiária também aponta a falta de conclusão do texto do aluno. Isso, aparentemente, não foi realizado de uma forma muito clara, pois não houve marcações no texto indicando que o último parágrafo não estava funcionando como uma conclusão. Dessa forma, se o aluno tivesse considerado apenas o comentário no seu texto sem que houvesse participado da aula com as orientações para reescrita, talvez, não tivesse conseguido nem compreender nem atender ao que foi solicitado indiretamente. Todavia, o aluno reescreve e melhora o último parágrafo. Atendendo ao que se espera de uma conclusão, ele retoma seu posicionamento inicial, explicitado na introdução, mas

mantém a ideia, do primeiro texto, de que a maconha deveria ser liberada apenas para o tratamento médico. Em termos de operação de retextualização, mais uma vez, o que se tem é a substituição, praticamente total, do trecho da primeira versão.

No próximo exemplo, mostramos um trecho no qual o aluno **atendeu à solicitação de correção, retextualizou e melhorou parcialmente.**

Exemplo 19 – Trecho do texto 7

| Trecho do aluno | Correção da professora estagiária | Reescrita do aluno |
|--|--|---|
| <p>¹ Ultimamente a legalização da maconha vem sendo muito discutida no mundo inteiro principalmente em países como Portugal, isso gera uma polêmica muito grande, não só no próprio país, mas <u>no mundo</u> em geral. E no Brasil?</p> | <p><i>No pós-texto</i> 1 Você precisa incluir o Brasil nessa introdução, pois estamos falando de legalização no Brasil.</p> <p><i>Na grade de correção</i> Domínio razoável do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer <u>algumas partes</u> (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas. Valor atribuído: 0,8</p> | <p>Ultimamente a legalização da maconha vem sendo muito discutida no Brasil. E principalmente em países que já foram legalizados como em Portugal, isso vem gerando uma polêmica muito grande.</p> <p><i>Na grade de correção</i> Domínio razoável do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer <u>algumas partes</u> (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas. Valor atribuído: 1,0</p> |

No exemplo acima, retirado do texto 7, o aluno atende à solicitação de correção, retextualiza e melhora, parcialmente, o trecho. Nesse caso, a operação de retextualização utilizada pelo aluno foi a inclusão do termo “Brasil”. A ausência desse adjunto adverbial, segundo observação feita pela professora estagiária, impactaria negativamente na introdução, tendo em vista que representaria a ausência de contextualização. Podemos perceber que o aluno atende ao que foi solicitado literalmente na correção, no entanto, ao pedir que incluísse o “Brasil” na introdução, a intenção da professora, talvez, fosse que o aluno desse mais ênfase às discussões sobre maconha no Brasil, conforme assunto discutido nos debates em sala de aula. Uma solução para ajudar o aluno a resolver essa questão da introdução seria usar a correção indicativa no corpo do texto, resolutiva e textual-interativa conforme a seguir:

“Ultimamente a legalização da maconha vem sendo muito discutida no Brasil, e principalmente em países que já foram legalizados como em Portugal, isso vem gerando uma polêmica muito grande”.

Por que isso tem gerado polêmica? Será que é porque uns defendem o uso outros não?

Provavelmente, se feita dessa maneira, a correção teria sido melhor atendida pelo aluno na reescrita do texto. Sabemos que os comentários feitos pela professora via correção não representam algo isolado, ou seja, além das anotações feitas nos textos dos alunos, houve também uma aula para discutir como melhorar os problemas dos textos. No entanto, se o comentário tivesse mais informações sobre o que deveria ser acrescentado, acreditamos que o desempenho do aluno poderia ter sido melhor.

Segue outro exemplo.

Exemplo 20– trecho do texto 10

| Trecho do aluno | Observação | Reescrita do aluno |
|--|---|--|
| <p>A legalização da maconha está sendo vista como inimigas da sociedade, após alguns estudos divulgados sobre esse assunto</p> <p>4 as drogas são substâncias naturais ou sintéticas que possuem capacidade alterar o grande funcionamento, do organismo, que são dividida em dois grande grupos , critério da legalidade pela lei: lícitas e ilícitas.</p> | <p><i>No pós-texto</i> 4 você não precisa falar o que é drogas. Na introdução você deve falar apenas sobre a legalização da maconha e se posicionar.</p> <p><i>Na grade de correção</i> Domínio razoável do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer <u>algumas partes</u> (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas. Valor atribuído: 0,8</p> | <p>A legalização da maconha está sendo vista como inimigas da sociedades após alguns estudos divulgados sobre esse assunto, conseguimos compreender realmente o problema que está causando ao ser humano, como exemplo podemos citar cannabis um nome científico que se dá a maconha.</p> <p><i>Na grade de correção</i> Domínio razoável do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer <u>algumas partes</u> (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas. Valor atribuído: 1,0</p> |

Fonte: arquivo pessoal.

Nesse exemplo, conseguimos observar duas operações de retextualização. A supressão do trecho “as drogas são substâncias naturais ou sintéticas que possuem capacidade alterar o grande funcionamento, do organismo, que são dividida em dois grande grupos, critério da legalidade pela lei: lícitas e ilícitas.”, justamente o que estava sinalizado no texto, bem como a inclusão de “realmente o problema que está causando ao ser humano, como exemplo podemos citar cannabis um nome científico que se dá a maconha.” No entanto, o aluno em questão não consegue se posicionar a respeito da legalização da maconha, conforme o solicitado no pós-texto pela professora estagiária.

Acreditamos que além desse comentário, a professora deveria fazer uma correção do tipo indicativa e textual-interativa nesse trecho, ficaria da seguinte maneira:

A legalização da maconha está sendo vista como **inimigas** da sociedade, ²~~após alguns estudos divulgados sobre esse assunto~~¹as drogas são substâncias

naturais ou sintéticas que possuem capacidade alterar o grande funcionamento, do organismo, que são dividida em dois grande grupos, critério da legalidade pela lei: lícitas e ilícitas].

- 1- Criar um parágrafo com esse trecho.
- 2- O que acontece se legalizar? Acrescente isso melhorando essa introdução.

As estratégias de correção usadas aqui seriam: resolutiva, ao excluir o termo, textual-interativa e indicativa no comentário do pós-texto. Algo que nos chama atenção nesse e em outros exemplos, e que aqui foi destacado em amarelo, é um problema de concordância que não foi apontado na correção da professora e se repete na reescrita. Nesse exemplo, vemos exatamente a questão que foi dita no capítulo teórico sobre o que não é apontado pelo professor via correção, na maioria das vezes, não é corrigido pelo aluno.

Por outro lado, também temos que considerar o fato de que a higienização de um texto provisório, no qual há tantos problemas relacionados à adequação ao gênero textual, seja um esforço em vão. Contudo, ao perceber essas e outras dificuldades dos alunos em relação ao uso da norma culta durante a correção, ainda que não apontadas no texto do aluno, o professor, enquanto mediador, pode preparar atividades específicas para tentar sanar essas dificuldades.

A seguir, apresentamos um exemplo no qual o aluno **atendeu à solicitação de correção, retextualizou e piorou**

Exemplo 21 – Trecho do texto 6

| Trecho do aluno | Correção da professora estagiária | Reescrita do aluno |
|--|---|--|
| <p>Introdução?</p> <p>É visível o número de pessoas que são a favor da liberação da maconha em geral por todo o mundo, milhares de pessoas jovens participam desse movimento com o intuito de chamar a atenção das autoridades para a liberação da maconha.</p> | <p><i>Na grade de correção</i> Domínio razoável do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer <u>algumas partes</u> (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas. Valor atribuído: 0,7</p> | <p>A maconha é um tipo de droga que é conhecida como cannabis (nome específico dado a erva) ela pode causar muitos transtornos nas pessoas que utilizam, tipo perda de memória e agressividade segundo a medicina, diante destes tantos problemas a legalização da maconha causaria muitos transtornos nas vidas dessas pessoas que a utilizam. <i>Na grade de correção</i> Domínio razoável do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer <u>algumas partes</u> (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas. Valor atribuído: 1,5</p> |

Fonte: arquivo pessoal.

Nesse trecho, podemos observar que a professora estagiária utiliza a correção indicativa (**Introdução?**), bem como faz a marcação na grade de correção. No entanto, em momento algum, mostra para o aluno o tipo de inadequação que há na introdução, nem sugere como melhorar, bem diferente do que aconteceu no exemplo 18 e 19. Embora, como já sabemos, tenha havido uma aula para orientar a reescrita, parece-nos que isso não foi suficiente.

No que diz respeito às operações de retextualização, mais uma vez, o que se tem é uma substituição total do trecho em questão. Na segunda versão, o aluno acrescenta seu posicionamento. No entanto, abandona a boa apresentação do tema que tinha feito na primeira. Imaginamos que seria por conta dessa explicitação do posicionamento que a professora estagiária considerou a melhora e aumentou a nota. Acreditamos que o desempenho do aluno poderia ter sido melhor se a professora também tivesse utilizado a correção textual-interativa e deixado uma orientação mais precisa no pós-texto de forma semelhante ao que foi feito nos exemplos 18 e 19.

No próximo exemplo, apresentamos um trecho no qual, apesar da correção, o aluno não faz alterações solicitadas.

Exemplo 22 – Trecho do texto 13

| Trecho do aluno | Correção da professora estagiária | Reescrita do aluno |
|--|--|--|
| <p>3 { Mais cada um tem sua opinião a minha é essa</p> | <p><i>No pós-texto</i> 3 Isso não é conclusão para um artigo. Você deve sintetizar o tema.</p> <p><i>Na grade de correção</i> Domínio razoável do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer <u>algumas partes</u> (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas. Valor atribuído: 0,7</p> | <p>Tem muitos usuários que usam por diversão e acabam fazendo besteira, e em muitos casos para matar o desejo do vício porque se não fica louco.</p> <p><i>Na grade de correção</i> Domínio razoável do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer <u>algumas partes</u> (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas. Valor atribuído: 1,5</p> |

Fonte: arquivo pessoal.

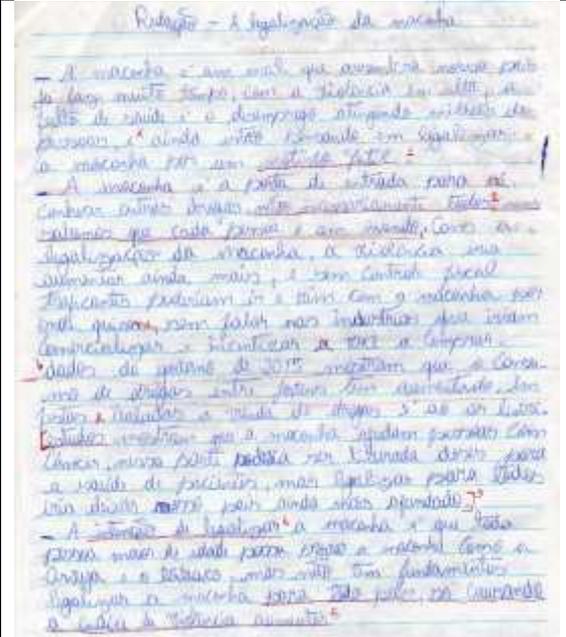
Esse exemplo, retirado do texto 13, mostra que o aluno, apesar de ter retextualizado o trecho não responde ao que foi solicitado pela professora via correção. No que diz respeito às operações de retextualização, temos, mais uma vez, a substituição total do trecho.

No comentário no pós-texto, a professora informa ao aluno que o texto marcado não estava adequado como conclusão. Diferentemente do exemplo 8, há indicação no texto e explicitação no pós-texto. Todavia, de forma semelhante a esses exemplos, não há apontamentos sobre como fazer uma introdução, afinal, isso teria sido objeto de instrução durante as aulas sobre o gênero e, principalmente, na aula de orientação para reescrita.

Assim como no exemplo anterior, quando a professora estagiária estava focada na correção, e não na análise das metodologias de correção e seu possível impacto na reescrita do aluno, percebeu um avanço na estrutura do artigo como um todo, não apenas considerando o trecho exemplificado, o que, segundo a sua percepção, mereceu um aumento na nota.

Tendo em vista que apresentamos apenas trechos dos textos, sem que com isso, fosse possível compreender globalmente os efeitos da correção da professora estagiária na reescrita do artigo como um todo, a seguir, apresentamos um exemplo com o texto completo. Selecionamos o texto 12, pois, na segunda versão, o aluno melhorou muito seu desempenho.

Exemplo 23 – Primeira versão do texto 12

| | |
|---|--|
|  <p><i>Redação - A legalização da maconha</i></p> <p>A maconha é um mal que assombra nosso país há já muito tempo, com a violência em alta, a falta de saúde e o desemprego atingindo milhões de pessoas, <u>é</u> ainda estão pensando em legalizar a maconha por um <u>motivo "fútil"</u>.</p> <p>A maconha é a porta de entrada para se conhecer outras drogas, <u>não necessariamente todos, mas sabemos que cada pessoa e um mundo.</u> Com a legalização da maconha, a violência iria aumentar ainda mais, e sem controle fiscal traficantes poderiam ir e vim com a maconha por onde quiseesse, sem falar nas indústrias que iriam comercializar e incentivar a você a comprar.</p> <p><u>dados do governo de 2015 mostram que o consumo de drogas entre jovens tem aumentado, em festas e baladas a venda de drogas é ao ar livre.</u> [Estudos mostram que a maconha ajudam pessoas com câncer, nessa parte poderia ser liberada doses para a saúde de pacientes, mas legalizar para todos iria deixar nosso país ainda mais fundado.]³</p> <p>A intenção de legalizar a maconha é que toda pessoa maior de idade possa comprar a maconha como a cerveja e o tabaco, mas não tem fundamentos legalizar a maconha para todo país, só causando a índice de violência aumentar.⁵</p> <p><i>1. Que motivo é esse? 2. Todos querem? Da mesma forma? 3. Cria outro parágrafo. 4. A intenção é essa mesma? Busca esse argumento. 5. Organize os dados. 6. Use os dados no texto? 7. Melhore seus argumentos e a posição claramente "a favor ou contra". 8. Não tem conclusão.</i></p> | <p>Redação – A legalização da maconha</p> <p>– A maconha é um mal que assombra nosso país já faz muito tempo, com a violência em alta, a falta de saúde é o desemprego atingindo milhões de pessoas, <u>é</u> ainda estão pensando em legalizar a maconha por um <u>motivo “fútil”</u>.¹</p> <p>– A maconha é a porta de entrada para <u>se</u>conhecer outras drogas, <u>não necessariamente todos,² mas sabemos que cada pessoa e um mundo.</u> Com a legalização da maconha, a violência iria aumentar ainda mais, e sem controle fiscal traficantes poderiam ir e vim com a maconha por onde quiseesse, sem falar nas indústrias que iriam comercializar e incentivar a você a comprar.</p> <p>–⁶<u>dados do governo de 2015 mostram que o consumo de drogas entre jovens tem aumentado, em festas e baladas a venda de drogas é ao ar livre.</u> [Estudos mostram que a maconha ajudam pessoas com câncer, nessa parte poderia ser liberada doses para a saúde de pacientes, mas legalizar para todos iria deixar nosso país ainda mais fundado.]³</p> <p>– A <u>intenção de legalizar</u>⁴ a maconha é que toda pessoa maior de idade possa comprar a maconha como a cerveja e o tabaco, mas não tem fundamentos legalizar a maconha para todo país, só causando a índice de violência aumentar.⁵</p> <p>Aluno: xxxxxxxx “2 ano B”.</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> * 1 Que motivo é esse? * 2 “todos” quem? Os usuários? * 3 Crie outro parágrafo. * 4 A intenção é essa mesmo? Reveja esse argumento. * 5 Organize as idéias. * 6 Quais são os dados? <p style="color: red;">⇒ Melhore seus argumentos e se posicione claramente “a favor ou contra”.</p> <p style="color: red;">⇒ Não tem conclusão.</p> |
|--|--|

Fonte: arquivo pessoal.

Exemplo 24– Grade de correção do texto 12

| Grade de correção | | | | 12 Verbal | 22 Escrita |
|-----------------------|---|--|-----------|--------------------|------------|
| Critério | Descritores | | Pontuação | Pontuação do aluno | |
| TEMA | Compreendeu a proposta e desenvolveu o tema adequadamente? | Desenvolvimento <u>razoável</u> do tema a partir de considerações próximas do senso comum | 0,0 – 0,5 | | |
| | | Bom desenvolvimento do tema. Elabora considerações que fogem ao senso comum, no entanto não utiliza com propriedade argumentos de autoridade. | 0,6 – 1,6 | 1,0 | |
| | | Ótimo desenvolvimento do tema. Elabora considerações que fogem ao senso comum, utilizando argumentos de autoridade para sustentar seus posicionamentos e os marca adequadamente no texto. | 1,7 – 2,5 | | 2,0 |
| | | Pontuação máxima | 2,5 | 1,0 | |
| Tipologia Textual | Produziu um texto com estrutura de artigo de opinião ? | Apresentação <u>embrionária/ precária</u> do tipo de texto artigo de opinião: não é possível reconhecer introdução, desenvolvimento e conclusão. | 0,1 – 0,5 | | |
| | | Domínio <u>razoável</u> do tipo de texto artigo de opinião: é possível reconhecer algumas partes (introdução, desenvolvimento ou conclusão) e essas estão adequadas. | 0,7 – 1,5 | 1,0 | |
| | | Bom domínio do texto artigo de opinião: introdução, desenvolvimento e conclusão e essas partes estão adequadas. | 1,8 – 2,5 | | 2,5 |
| | Produziu um texto com discurso adequado ao tipo artigo de opinião? | Posicionamentos claros a respeito da questão? | 0,5 | 0,5 | 0,5 |
| | Constrói argumentos que demonstram que compreende o tema e tem muitas informações a respeito? | 1,0 | 1,0 | 1,0 | |
| | Utiliza dados e informações relevantes para sustentar seus posicionamentos? | 1,0 | 0,5 | 0,9 | |
| | | Pontuação máxima | 5,0 | 2,8 | |
| Adequação linguística | Produziu um texto que utiliza adequadamente os recursos da língua? | Utilização da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação, etc.) com algumas inadequações . | 0,1 – 0,2 | 0,2 | 0,2 |
| | | Utilização <u>adequada</u> da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação, etc.) | 0,8 | | |
| | | Coesão: articulação <u>razoável</u> das partes do texto | 0,5 | 0,5 | |
| | | Coesão: boa <u>articulação</u> das partes do texto | 1,0 – 1,8 | | 1,5 |
| | | Pontuação máxima | 2,5 | 0,7 | |
| | | Pontuação máxima do texto | 10,0 | 4,5 | 8,6 |

Fonte: arquivo pessoal.

Como o foco do nosso trabalho não é analisar a produção do aluno, mas sim as metodologias de correção utilizadas pela professora estagiária, a partir desses exemplos,

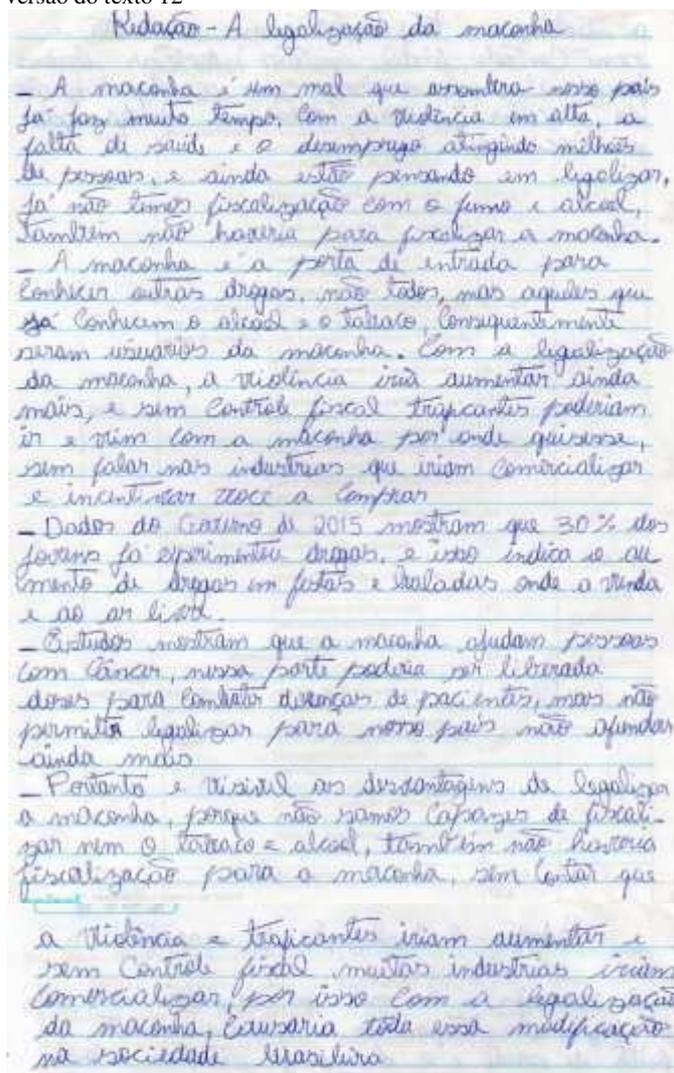
conseguimos perceber que são utilizadas, simultaneamente, diversas metodologias de correção. No corpo do texto, aparece a correção resolutive; no pós-texto, funcionando como uma correção textual-interativa, aparecem comentários que se assemelham à correção indicativa; há o uso da grade de correção, que estamos considerando como correção classificatória.

No comentário 1 e 2 no pós-texto, a professora estagiária chama a atenção do aluno para problemas de coesão (referenciação). No comentário 6 e em “⇒Melhore seus argumentos e se posicione claramente “a favor ou contra”, aponta problemas referentes à argumentação. E em “⇒Não tem conclusão.”, indica a ausência de um elemento da estrutural do gênero.

Esses apontamentos são coerentes com as marcações e descontos feitos na grade de correção. As dificuldades na argumentação se traduziram em desconto no critério TEMA e TIPOLOGIA TEXTUAL, mais especificamente em “Posicionamentos claros a respeito da questão?” e “Utiliza dados e informações relevantes para sustentar seus posicionamentos?”. As dificuldades estruturais também foram descontadas no critério TIPOLOGIA TEXTUAL, mais especificamente em “Produziu um texto com estrutura de **artigo de opinião?**”.

Com base nesses apontamentos e nas instruções dadas em aula, o aluno reescreve seu texto, conforme exemplo a seguir.

Exemplo 25– Segunda versão do texto 12



Redação – A legalização da maconha

- A maconha é um mal que assombra nosso país já faz muito tempo. Com a violência em alta, a falta de saúde é o desemprego atingindo milhões de pessoas, e ainda estão pensando em legalizar, já não temos fiscalização com o fumo e álcool, também não haveria para fiscalizar a maconha.
- A maconha é a porta de entrada para se conhecer outras drogas, não todos mas aqueles que já conhecem o álcool e o tabaco, consequentemente serão usuários da maconha. Com a legalização da maconha, a violência iria aumentar ainda mais, e sem controle fiscal traficantes poderiam ir e vim com a maconha por onde quisesse, sem falar nas indústrias que iriam comercializar e incentivar você a comprar.
- Dados do Governo de 2015 mostram que 30% dos jovens já experimentou drogas, e isso indica o aumento de drogas em festas e baladas onde a venda é ao ar livre.
- Estudos mostram que a maconha ajuda pessoas com câncer, nessa parte poderia ser liberada doses para combater doenças de pacientes, mas não permitir legalizar para nosso país não afundar ainda mais
- Portanto é visível as desvantagens de legalizar a maconha, porque não somos capazes de fiscalizar nem o tabaco e álcool, também não haveria fiscalização para a maconha, sem contar que a violência e traficantes iriam aumentar e sem controle fiscal muitas indústrias iriam comercializar, por isso com a legalização da maconha, causaria toda esse modificação na sociedade brasileira.

Fonte: arquivo pessoal.

Exemplo 26– Comparação entre a primeira e a segunda versão.

| 1ª. Versão | 1ª. versão com retextualizações |
|--|---|
| <p>Redação – A legalização da maconha</p> <p>– A maconha é um mal que assombra nosso país já faz muito tempo, com a violência em alta, a falta de saúde e o desemprego atingindo milhões de pessoas, <u>é</u> ainda estão pensando em legalizar a maconha por um <u>motivo “fútil”</u>.¹</p> <p>– A maconha é a porta de entrada para seconhecer outras drogas, <u>não necessariamente todos</u>.² <u>mas sabemos que cada pessoa é um mundo</u>. Com a legalização da maconha, a violência iria aumentar ainda mais, e sem controle fiscal traficantes poderiam ir e vim com a maconha por onde quisesse, sem falar nas indústrias que iriam comercializar e incentivar a você a comprar.</p> <p><u>“dados do governo de 2015 mostram que o consumo de drogas entre jovens tem aumentado, em festas e baladas a venda de drogas é ao ar livre. [Estudos mostram que a maconha ajudam pessoas com câncer, nessa parte poderia ser liberada doses para a saúde de pacientes, mas legalizar para todos iria deixar nosso país ainda mais fundado.]”</u>³</p> <p>– <u>A intenção de legalizar</u>⁴ a maconha é que toda pessoa maior de idade possa provar a maconha como a cerveja e o tabaco, mas não tem fundamentos legalizar a maconha para todo país, só causando a índice de violência aumentar.⁵</p> <p>Aluno: xxxxxxxx “2 ano B”.</p> <p>* Que motivo é esse? * “todos” quem? Os usuários? * Crie outro parágrafo. * A intenção é essa mesmo? Reveja esse argumento. * 5 Organize as idéias. * 6 Quais são os dados? ⇒ Melhore seus argumentos e se posicione claramente “a favor ou contra”. ⇒ Não tem conclusão.</p> | <p>Redação – A legalização da maconha</p> <p>– A maconha é um mal que assombra nosso país já faz muito tempo, écom a violência em alta, a falta de saúde e o desemprego atingindo milhões de pessoas, é ainda estão pensando em legalizar omaconha já não temos fiscalização com o fumo e álcool também não haveria para fiscalizar a maconha por um motivo “fútil”.</p> <p>– A maconha é a porta de entrada para se conhecer outras drogas, não necessariamente todosmas aqueles que já conhecem o álcool e o tabaco, consequentemente seram usuários da maconha sabemos que cada pessoa é um mundo. Com a legalização da maconha, a violência iria aumentar ainda mais, e sem controle fiscal traficantes poderiam ir e vim com a maconha por onde quisesse, sem falar nas indústrias que iriam comercializar e incentivar a você a comprar.</p> <p>– “Dados do governo de 2015 mostram que 30% dos jovens já experimentou drogas, e isso indica o aumento de drogas, o consumo de drogas entre jovens tem aumentado, em festas e baladas onde a venda de drogas é ao ar livre.</p> <p>– Estudos mostram que a maconha ajudam pessoas com câncer, nessa parte poderia ser liberada doses para combater doençasaúde de pacientes, mas legalizar para todos iria deixar nosso país ainda mais fundado não permitir legalizar para nosso país não afundar ainda mais</p> <p>– Portanto é visível as desvantagens de legalizar a maconha porque não somos capazes de fiscalizar nem o tabaco e álcool, também não haveria fiscalização para a maconha, sem contar que a violência e traficantes iriam aumentar e sem controle fiscal muitas indústrias iriam comercializar, por isso com a legalização da maconha, causaria toda esse modificação na sociedade brasileira. A intenção de legalizar a maconha é que todo pessoa maior de idade possa provar a maconha como a cerveja e o tabaco, mas não tem fundamentos legalizar a maconha para todo país, só causando a índice de violência aumentar.</p> |

Fonte: arquivo pessoal.

No que diz respeito, especificamente, às operações de retextualização, o aluno realizou 17 inclusões/substituições e 15 supressões. Não houve nenhuma reordenação. Em sua segunda correção, a professora estagiária não utiliza nem a correção resolutiva nem textual interativa, apenas revê as notas atribuídas na grade.

À primeira versão do texto foi atribuída a nota 4,5 (quatro e meio); à segunda, 8,6 (oito vírgula seis). No que diz respeito ao TEMA, segundo a correção da professora estagiária, o texto do aluno saiu do “**bom** desenvolvimento” para o “**ótimo** desenvolvimento”, sem, no entanto, conseguir a pontuação total do critério, pois o valor atribuído pela professora foi 2,0 (dois). No critério TIPOLOGIA TEXTUAL, especificamente no que diz respeito à estrutura, o texto do aluno passou a ser enquadrado como “**bom domínio**” e recebeu a pontuação total, 2,5 (dois e meio). Ainda no critério TIPOLOGIA TEXTUAL, mas no que diz respeito ao que é colocado na grade como “discurso adequado”, o aluno manteve a pontuação na construção de argumentos, mas ampliou em “posicionamentos claros” (de 0,3 passou para 0,5) e em “utiliza dados...” (passando de 0,5 para 0,9). No que diz respeito à ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA, houve evolução na coesão, especificamente na articulação das partes do texto, com isso, a nota passou de 0,7 para 1,5.

Tendo em vista que as principais retextualizações feitas pelo aluno no seu artigo de opinião foram provocadas pelos apontamentos feitos pela professora estagiária, consideramos que as correções podem sim ter um efeito positivo na reescrita do aluno. Por outro lado, não deixamos de perceber que aquilo que não foi apontado pela professora estagiária, por exemplo, o uso do travessão para indicar parágrafo foi mantido pelo aluno na segunda versão.

Esses resultados apresentados nos levam a refletir que a adequação das orientações para (re)escrita é só um dos fatores que interferem, positiva e/ou negativamente, nessa complexa atividade ensino-aprendizagem da produção textual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corrigir textos é procurar formas para intervir e orientar a reescrita do aluno de maneira que essas intervenções possam levar o aluno a progredir na escrita e isso só é possível quando o professor entende que a escrita é um processo e que cada etapa deve ser seguida. Após analisar o efeito das correções presente no *corpus*, podemos perceber que, no processo de correção, o professor não pode focar apenas nas marcações feitas no texto do aluno, porque isso não é suficiente para que ocorra de fato uma apropriação das habilidades para melhorar o texto, principalmente, quando aluno tem bastante dificuldade.

Diante disso, podemos nos questionar quais as possibilidades para se corrigir o texto do aluno de maneira a levá-lo a progredir efetivamente? Como respostas a esse questionamento podemos retomar ao pensamento de Gonçalves; Bazarim (2013) sobre o que vem a ser correção, quando dizem que “Correção é uma rede de atividades”. Sob essa visão, a escrita é entendida como um processo, o qual depende não apenas das intervenções do professor e do efeito que estas podem causar na reescrita do aluno, como também das habilidades do aluno, as quais precisam ser ampliadas em atividades específicas para esse fim. Dessa forma, quando o professor traçar o seu plano de aula para reescrita, deve pensar exatamente nos objetivos que pretende alcançar levando em consideração que no ensino/aprendizagem o processo de apropriação da escrita não é homogêneo.

Além dos questionamos sobre as possibilidades, cabe também refletir sobre quais seriam as dificuldades enfrentadas pelo professor no processo de correção. A primeira dificuldade é a heterogeneidade do próprio processo de ensino e aprendizagem da escrita e dos conhecimentos dos alunos. Infelizmente, sabemos que muitos alunos chegam ao Ensino Médio com habilidades de escrita ainda muito incipientes. O professor de Língua Portuguesa precisa estar preparado para enfrentar e tentar superar esse cenário tão negativo. Como? A resposta é simples, mas a ação complexa: criando atividades para ampliar as habilidades de escrita de todos os alunos, não só os com maior dificuldade. Essas atividades, conforme Bazarim (2017), teriam que tematizar aspectos *linguísticos* (informações, formulação e progressão do texto), *textuais* (que se referem aos tipos textuais e esquema global do texto) e *discursivas* (referente ao gênero textual) envolvidos na produção de um texto de um determinado gênero.

Essas atividades podem ajudar o aluno a se apropriar do processo de escrita, especialmente, das estratégias de retextualização como substituição, inclusão, supressão e reordenação que são utilizadas tanto na reescrita quanto na refacção.

A segunda dificuldade enfrentada pelo professor quanto à correção, principalmente para os que estão iniciando, é saber que metodologia usar para intervir no texto do aluno, pois disso pode depender uma boa resposta do aluno ao reescrever o texto. A partir da análise do nosso *corpus*, verificamos que algumas marcações feitas no texto, por serem aparentemente ambíguas, não dão conta de apontar exatamente o que o aluno precisa fazer na reescrita. Isso torna ainda mais importante a concepção de correção como uma rede de atividades, pois as informações dadas em aula, bem como atividades realizadas antes da reescrita, podem colaborar para que o aluno consiga responder positivamente aos comentários feitos pela professora ao retextualizar seu texto e torná-lo mais adequado.

Se formos analisar o percurso pelo qual a professora estagiária passou, no que se refere às metodologias de correção, podemos dizer que ela também está em processo de aprendizagem no que diz respeito a corrigir textos. Tudo o que utilizou para corrigir os textos dos alunos foi aprendido na disciplina optativa TELLP Correção de Textos. Todavia, como se trata de um processo, observamos que algumas correções poderiam melhorar, outras foram muito boas e contribuíram bastante para uma melhoria significativa no texto do aluno.

Dessa forma, acreditamos que essa disciplina optativa foi um andaime para que a professora estagiária começasse a se apropriar e colocar em prática as metodologias de correção de textos. E, como essa disciplina foi ministrada para um curso de formação de professores de Língua Portuguesa, entendemos que os alunos que participaram da disciplina saíram com uma visão diferente sobre correção de texto, superando a visão de higienização do texto na sua primeira versão por perceberem que só se higieniza textos depois de várias retextualizações, quando é percebido que o aluno não consegue solucionar o problema sozinho.

Diante das reflexões, retornamos ao objetivo desse trabalho que foi verificar o efeito das metodologias de correção de uma professora estagiária na reescrita do aluno. Após análise das metodologias de correção da professora estagiária, percebemos o quanto é importante usar atividades em conjunto com as marcações feitas no texto do aluno, isso porque percebemos que as aulas para reescrita contribuíram para o melhor entendimento sobre o que foi sinalizado no texto do aluno, já que algumas marcações eram um pouco

vagas. Marcações como “não tem conclusão” foram respondidas perfeitamente pelo aluno, mas como isso seria possível sem as aulas? Provavelmente, não seria possível, porque a professora não diz nas marcações o que deve vir numa conclusão, no entanto, nas aulas para reescrita isso foi tematizado.

Diante disso, podemos concluir que as metodologias de correção podem impactar positivamente na reescrita do aluno quando a escrita é entendida como um processo. E como todo processo, cada etapa deve ser feita pensando na etapa seguinte, até que se chegue ao objetivo pretendido.

A relevância dessas reflexões para o ensino é importantíssima, sobretudo no que diz respeito ao ensino de escrita, porque mostram que apenas as marcações feitas no texto do aluno via correção, não dão conta sozinhas de auxiliar o aluno a solucionar os problemas do texto. Além disso, o trabalho apresenta um instrumento de correção diferente, mas complementar, das metodologias apresentadas por Serafini (1989) e Ruiz (2003), que é a grade de correção. Esse instrumento pode otimizar o trabalho do professor no momento de corrigir o texto do aluno, assim como permite ao aluno acompanhar cada critério de correção usado pelo professor.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** São Paulo: Moderna, 2012.
- ABAURRE; ABAURRE; PONTARA. Português: contexto, interlocução e sentido. 2ed, São Paulo, 2013
- BAZARIM, Milene. (Re) discutindo o estatuto da reescrita, refacção e retextualização no contexto escolar e na formação do professor de Língua Portuguesa (LP). Alfenas-MG: **Revista Trem das Letras.** v. 4, n. 2, 2017. [no prelo]
- _____. A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de Língua Portuguesa (LP). **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18, volume 2, p.99-117, Jul-Dez 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5363>> . Acesso em 19/03/2017.
- BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.
- CONCEIÇÃO, Rute Izabel. Correção de texto: um desafio para o professor de português. **TLA - Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 43 (2): 323-344, Jul./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a08v43n2.pdf>. Acesso em 03/jan./2018.
- D' ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa Ribeiro. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas on line atemática.** 1/2010, p. 64-74. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>. Acesso em 11/jan./2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** 2.ed. Campinas: Pontes, 2013.
- LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco.** 2.ed. Campinas: Pontes, 2013, p.37-64.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Ed. 3. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria de Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004, p.27-57.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.