

Denise Moreira Gasparotto
denisegasparotto@yahoo.com.br

Renilson José Menegassi
renilson@wnet.com.br

A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio¹

Teacher's mediation in High School student's text revising and rewriting

RESUMO - A escrita é um trabalho que se desenvolve em diversos processos que envolvem desde o plano das ideias até a versão final de um texto. Dessa forma, a revisão e a reescrita textual, etapas fundamentais para a construção textual, revelam o olhar analítico sobre o texto construído, a fim de adequar sua estrutura e conteúdo à maior compreensão do leitor, mantendo o objetivo comunicativo do enunciador. No contexto escolar, essas etapas são processos dialógicos que marcam a interação, oral ou escrita, entre aluno/enunciador e professor/leitor/ revisor. A atitude responsiva do aluno mediante a reescrita pode, assim, proporcionar a constatação de processos implícitos concernentes à escrita; entre eles, as escolhas do professor ao tecer comentários no texto do aluno e as escolhas de reescrita do aluno em posse de seu texto revisado. Ancorados nos pressupostos teóricos de Bakhtin e de seu Círculo, no tocante ao dialogismo no discurso escrito, analisamos, neste trabalho, os modos de participação, por meio da correção escrita, de um professor de Ensino Médio, na revisão e reescrita de textos de um de seus alunos. Os resultados foram obtidos pelo acesso às produções do aluno e por meio de entrevista com o professor. Verificou-se, assim, uma preocupação do professor em esclarecer seus apontamentos, o que o fez utilizar ora bilhetes textuais, ora correções resolutivas. Constatou-se, ainda, pouco conhecimento teórico acerca da revisão escrita, porém interesse consciente em aprimorar sua forma de revisar, o que se notou nos apontamentos feitos no texto corrigido após a realização da entrevista.

Palavras-chave: revisão, reescrita, ensino médio, dialogismo.

ABSTRACT - Writing is a task developed in several processes which involve stages that range from the first ideas to the final version of a text. That way, revising and rewriting, essential steps for text writing, reveal the analytic eye for the produced text, in order to adapt its structure and content to reader's better understanding, maintaining the enunciator's communicative aim. In the school context, these stages are dialogic processes that show oral or written interaction between student/enunciator and teacher/reader/reviser. The student's responsive attitude can, therefore, provide the recognition of implicit processes concerning writing, among them: the teacher's choices when leaving remarks on the student's text and the student's rewriting choices when holding the revised text. Based on theoretical assumptions of Bakhtin and his circle, concerning dialogism in written discourse, we analysed, in this paper, a high school teacher's way of participation, through written correction, in the revising and rewriting processes of his students' texts. The results were obtained by means of the access to the student's texts and interviews with the teacher. It could be verified the teacher's interest in explaining his remarks, which motivated the use of both textual notes and resolute correction. It was also noticed little theoretical knowledge about written revising, however, the teacher showed conscious interest in improving his way of revising, which could be checked in the textual notes left on the text that was corrected after the interview.

Key words: revising, rewriting, high school, dialogism.

Considerações Iniciais

Este estudo tem o intuito de compreender como ocorrem os modos de participação do professor, por meio de comentários escritos, na reescrita de seus alunos. Fundamentados nos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo, no tocante aos princípios da dialogia e da responsividade

do discurso escrito, e ancorados nos trabalhos de Serafini (2004), Garcez (1998), Ruiz (2010) e Menegassi (1998), buscamos ressaltar que a reescrita é uma etapa fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois sua materialização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, interlocutores desse processo.

¹ Versão preliminar deste texto foi publicada nos Anais do 2º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, realizado entre 13 a 15 de junho de 2012, na Universidade Estadual de Maringá. Este texto é uma versão revista e ampliada daquele, subsidiada pelas pertinentes observações dos pareceristas da Revista Calidoscópico, a quem agradecemos.

Para isso, buscamos compreender a) como as escolhas do professor, quanto à maneira de apresentar sugestões de revisão no texto do aluno, podem influenciar nas escolhas e na compreensão do aluno no momento da reescrita; b) o caráter dialógico presente nas formas de revisão textual, a partir dos pressupostos de Serafini (2004) e Ruiz (2010); c) a responsividade do aluno, por meio da reescrita de seu texto, através da identificação e caracterização das operações linguístico-discursivas apresentadas por Menegassi (1998).

Participaram deste estudo um professor de Língua Portuguesa de uma escola cooperativa da cidade de Terra Rica-PR e uma de suas alunas do 2º ano do Ensino Médio. O material fornecido pelo professor foi digitalizado, a fim de enriquecer a análise e ilustrar os resultados obtidos. Uma entrevista semi-estruturada foi realizada com o professor, na qual, num primeiro momento, discutiu-se sobre a proposta de produção que havia sido apresentada para a turma e sobre os critérios de correção de textos utilizados pelo docente; num segundo momento, partindo do texto corrigido pelo professor, foram dadas sugestões de adequação e aprimoramento sobre a correção textual. Sendo assim, a coleta desses registros, escritos e em áudio, foram fundamentais para o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Revisão e reescrita em foco

Considerar a escrita como trabalho é um grande desafio que deve levar o professor a uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas de seu aluno. Nesse sentido, a produção de um texto, desde as ideias para sua elaboração, até sua versão final, é concebida como um processo que deve envolver planejamento, escrita e revisão (Serafini, 2004). Para que um texto seja bem elaborado, ele deve, necessariamente, passar por essas três etapas, considerando-se ainda que, a partir da revisão daquilo que foi escrito, surge a necessidade de reescrita do texto, a fim de adequá-lo conforme os apontamentos apresentados na revisão.

O fato é que grande parte das pesquisas voltadas à produção textual dedica-se a estudar a etapa do planejamento, enquanto a revisão e a reescrita, etapas também fundamentais para a prática e aprimoramento da produção escrita, não são ainda muito contempladas pelos pesquisadores (Menegassi, 1998). Quando abordadas, a revisão e a reescrita são comumente concebidas como processos intercambiáveis, ou também como processos interdependentes, porém distintos. De acordo com Menegassi, a revisão “na verdade, é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto.” (1998, p. 32), pois é a partir de revisões efetuadas no texto que surge a reescrita. Portanto, a revisão é uma condição para a reescrita. Este pressuposto é básico à instauração do diálogo entre professor e aluno via texto deste.

Pelo fato de a revisão e a reescrita não serem uma prática muito comum nas escolas, nota-se, de forma geral, que a preocupação maior dos alunos é escrever aquilo que o professor quer ler, a fim de se obter uma boa nota. Desse modo, o trabalho da revisão perde sua importância, já que não se vê vantagem em retomar o próprio texto, que, de certa forma, é visto como um produto já acabado e pronto.

A revisão pode ser realizada pelo professor, prática mais comum; por um colega, ou pelo próprio autor do texto. No contexto escolar, é imprescindível que o aluno conheça o processo de produção escrita e que sejam proporcionados momentos de revisão para que ele se habitue a olhar a primeira versão de seu texto como um produto inacabado, provisório, que pode ser revisado e reescrito quantas vezes forem necessárias (Antunes, 2003). Para Garcez (1998), a revisão e a reescrita, além de serem oportunidades de autorreflexão do sujeito-autor, ajudam na internalização do processo de escrita por meio da verbalização.

Outro ponto fundamental a ser considerado é que os processos de revisão e reescrita possuem caráter recursivo. Isso significa que a revisão pode ser evocada pelo autor em qualquer momento do processo de construção textual e não ocorre unicamente após a primeira versão ser finalizada. Para Hinckel (1991, *in* Menegassi, 1998), o processo de revisão pode intervir em todo o curso da produção escrita para a manipulação e reformulação do texto. Além disso, a revisão pode ocorrer até mesmo no plano das ideias, antes de serem colocadas no papel (Ruiz, 2010), de maneira mental e dialogada pelo próprio produtor consigo mesmo.

Ao considerar que é exatamente o cumprimento eficaz de todas as etapas de produção que culminam num texto bem elaborado, Menegassi (1998) completa que estão inseridas na etapa da revisão a correção e a avaliação do texto, que permitirão uma reescrita adequada com as devidas reformulações.

Quanto às estratégias de correção do texto, Serafini (2004) propõe três alternativas que conduziriam uma revisão adequada:

- Correção indicativa: em que, de maneira direta, o professor aponta o erro do aluno, sem oferecer-lhe caminhos para a reescrita adequada;

- Correção resolutiva: em que o professor observa o erro e o corrige no próprio texto. Por exemplo, se a ortografia de uma palavra está errada, o professor escreve a palavra corretamente, acima ou abaixo daquela. O procedimento também pode acontecer com frases ou períodos;

- Correção classificatória: o professor identifica o erro por meio de uma classificação, oferecendo ao aluno a oportunidade de autocorreção, o que, segundo Serafini (2004), colabora para que, na nova versão, sejam mantidas as intenções originais do aluno. Diante de um período com problemas ortográficos, por exemplo, o professor escreve a palavra ortografia, indicando ao aluno a natureza do

problema. Ao invés de escrever toda a palavra, também se pode optar por símbolos ou abreviaturas, desde que estes já tenham sido apresentados aos alunos e acordados quanto a seu emprego anteriormente.

Apesar das alternativas apresentadas, Serafini (2004) argumenta que os dois primeiros modos de correção não são procedimentos para uma correção eficaz. Ancorada em Serafini, Ruiz (2010) destaca que pode haver uma combinação entre esses procedimentos. Pode-se, dessa forma, indicar a palavra ou a oração que apresentam algum problema e, então, classificar sua natureza.

Ruiz aponta, ainda, outro modo de correção que pode contribuir para o processo de reescrita. Para ela, a escrita de bilhetes textual-interativos, após o corpo textual, é uma estratégia muito válida, especialmente quando se deseja apontar problemas de ordem global, isto é, relacionados ao conteúdo do texto. Os bilhetes textuais seriam, desse modo, uma forma de interagir com o aluno de maneira mais particular e, além de apontar erros, incentivá-lo no trabalho da reescrita, destacando, por exemplo, possíveis avanços no trabalho de produção notados ao longo das aulas.

A partir das revisões efetuadas pelo professor, e a fim de materializar a compreensão do aluno perante os apontamentos do professor, procede-se à etapa da reescrita do texto. Há, portanto, ancorando-se em Bakhtin (2003), uma relação dialógica entre autor e leitor, sendo a reescrita a atitude responsiva do autor diante da revisão do outro-leitor.

No tocante às formas de reescrita, Ruiz (2010) afirma que a escrita individual pode ocorrer de maneiras diferenciadas: através da reescrita total do texto; da reescrita parcial sobreposta à original, ao apagarem-se trechos e substituí-los por outros, *in loco*; ou da reescrita parcial não sobreposta à original, em forma de errata após o corpo textual. Geralmente, o modo como o aluno proceder à reescrita é sugerido pelo professor, através dos seus comentários e apontamentos, sobre os problemas observados no texto original.

No momento da reescrita, o aluno usa diferentes estratégias que marcam sua responsividade. Trata-se de operações linguístico-discursivas empregadas a partir das revisões efetuadas. Fabre (1986, *in* Menegassi, 1998), sistematizou as seguintes operações linguístico-discursivas empregadas na reescrita:

- adição ou acréscimo: adição de frase, sintagma, palavra ou elemento gráfico;
- supressão: suprime-se um segmento (frase, sintagma, palavras, elementos gráfico) sem ser substituí-lo por outro;
- substituição: suprime-se um segmento, substituindo-o por outro;
- deslocamento: modifica-se a ordem de elementos, que também podem corresponder a frases, palavras sintagmas etc.

A partir do estabelecimento dessas operações, pode-se identificar, por exemplo, qual é o processo mais utilizado por um grupo ou um único aluno na etapa da reescrita e estabelecer possíveis relações de suas estratégias com os modos de correção utilizados pelo professor. No trabalho de Fabre (1986, *in* Menegassi, 1998), que analisou textos de alunos entre 6 e 7 anos durante um ano letivo, os resultados apontaram maior uso da supressão e menor uso do acréscimo. Já o trabalho conduzido por Menegassi (1998), que analisou textos de alunos do primeiro ano da graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, mostrou que, das 92 sugestões atendidas pelo grupo de alunos, 53 foram de substituição e apenas 3 foram de deslocamento.

Ao considerar a atitude do aluno em posse do seu texto revisado pelo professor, por meio das operações linguístico-discursivas, Menegassi (1998), corroborando os pressupostos de Fabre (1986), indica quatro estratégias a serem utilizadas pelo aluno na reescrita e estabelece, ainda, uma quinta categoria referente às reformulações feitas pelo aluno sem a orientação do professor. Assim, o autor apresenta as categorias:

- atender à correção e reformular conforme lhe foi sugerido;
- atender parcialmente à correção e realizar algumas reformulações;
- atender à revisão e complementar com uma reformulação, além daquela que lhe foi apresentada;
- apresentar reformulações que extrapolam as sugestões do revisor, isto é, o aluno relê seu texto e o reescreve indo além daquilo que lhe foi proposto na revisão;
- optar por não atender às sugestões de revisão ou não reformular conforme lhe foi sugerido por não compreender a sugestão do revisor.

Diante do exposto, nota-se a importância de os comentários e apontamentos utilizados pelo professor se apresentarem de maneira precisa, pois pode ocorrer que o aluno não compreenda alguma correção, o que prejudica a reescrita. Nota-se, também, que o aluno pode não se ater estritamente à correção do professor e decidir por eliminar o trecho que lhe soa complexo para a reescrita, ou decidir ultrapassar aquilo que lhe foi requisitado, efetuando acréscimos que lhe pareçam viáveis no momento em que relê seu texto por sua consciência envolta nessa etapa do processo da escrita.

As operações linguístico-discursivas permitem, portanto, um aprofundamento no estudo do processo de revisão e reescrita textual, especialmente em situação de ensino. Através delas, podemos constatar o nível de compreensão do aluno na etapa de revisão, assim como a interação entre professor e aluno no trabalho com a escrita.

Procedimentos metodológicos

Para realizar este estudo, entramos em contato com um professor de Ensino Médio que se propôs a dis-

ponibilizar os textos de uma de suas alunas. Foram dois encontros com o professor, sendo que, no primeiro deles, o professor nos disponibilizou um dos textos de sua aluna, com seus apontamentos escritos já realizados, e a versão reescrita desse mesmo texto.

Pedimos ao professor que nos explicasse como havia feito o encaminhamento didático para aquela proposta de produção textual. Ele nos explicou que, após várias aulas de discussão e aplicação de atividades sobre o gênero textual autobiografia propostas pelo material didático adotado pela escola, ele solicitou aos alunos que escolhessem um dos colegas de classe sobre o qual produziram uma biografia. Uma aula foi disponibilizada para a organização dos alunos e para que eles conversassem entre si, a fim de obter detalhes que poderiam ser inseridos em suas produções. O texto foi produzido em domicílio e entregue impresso para o professor, sendo que foram estabelecidos alguns parâmetros de formatação do texto.

Pelo fato de este primeiro texto ter sido entregue em versão impressa, não pudemos analisar questões de revisão e reescrita referentes à ortografia, visto que grande parte dos erros ortográficos é corrigida automaticamente pelo programa no momento da digitação. Contudo, esse fator não foi determinante a ponto de dificultar nosso estudo, ao contrário, ele mostra como o uso de novas tecnologias auxilia no processo de revisão textual.

Pedimos também que nos explicasse o modo de revisão escrita utilizado naquele texto. Ele nos explicou que utilizava vários recursos, como o de apontar o erro e oferecer uma alternativa de resposta para a aluna. Disse também que seu modo de correção varia conforme o texto. Assim, à medida que apontávamos determinado apontamento do professor no texto, ele argumentava sua escolha de correção com base no desvio apresentado pela aluna.

Em posse desse material, analisamos a correção do professor e o modo como ele dialogava com a aluna. Marcamos, então, um segundo encontro, no qual conversamos com o professor sobre a correção e procuramos apontar alternativas que tornariam o trabalho mais significativo para a aluna. Além de apresentar os modos de correção apontados por Ruiz (2010) e Serafini (2004), conversamos sobre a necessidade de utilizar um modo de revisão que levasse a aluna a refletir sobre o que escrevera. As reflexões sobre esse segundo encontro serão apresentadas na seção Orientação sobre os modos de correção.

Decorridos alguns dias, solicitamos ao professor que nos disponibilizasse outro texto da mesma aluna,

com seus apontamentos já feitos, e a versão reescrita correspondente. Aqui, tomamos cuidado para que o texto tivesse sido corrigido em data posterior a nossa conversa. Nosso objetivo foi observar se os dois encontros haviam surtido algum efeito, mesmo que de maneira preliminar, no sentido de levar o professor a reavaliar seu modo de correção textual, observar se seu encaminhamento havia sido aprimorado na tentativa de fazer sua aluna olhar criticamente para o próprio texto. É certo que um número tão reduzido de encontros com o docente não reflete um trabalho mais consistente, até porque não é objetivo neste texto mostrar como poucas horas de compartilhamento teórico podem modificar um professor e sua própria prática, o que seria ilusório. Contudo, temos a consciência de que foi um trabalho consistente, em função da consciência demonstrada pelo professor participante, que se propôs a aprender, mesmo em pouco tempo, e a praticar esse aprendizado. Isso demonstra que outras experiências podem ser realizadas, com número maior de encontros, possibilitando, inclusive, processos de internalização mais efetivos em seu conhecimento sobre a revisão e a reescrita de textos, estendendo-se a suas práticas com os textos de seus alunos. Posteriormente, novos estudos abrangendo um número maior de docentes podem ser pensados.

A fim de respaldar e ilustrar nossa análise, as entrevistas foram gravadas em áudio e todo material escrito foi digitalizado.

Análise do processo de revisão

A análise da abordagem de revisão escrita adotada pelo professor apontou uma variedade de recursos com o intuito de orientar sua aluna para os problemas que o texto apresentava. A seguir, apresentamos ilustrados no Quadro 1 a quantidade e os tipos de correção escolhidos pelo professor:

A correção resolutiva se sobrepôs de forma significativa, sendo utilizada, tanto para correções locais, relacionadas às estruturas; quanto para correções globais, relacionadas ao conteúdo. Assim, palavras com uso inadequado aparecem riscadas, com sugestão de substituição logo acima, e um trecho com problemas de coerência é reescrito, oferecendo à aluna a forma adequada.

Como se observa no Trecho 1, as palavras “mesmo” e “seguiu” aparecem riscadas e acompanhadas pela palavra pela qual devem ser substituídas, configurando-se como correção resolutiva. O trecho em destaque é remetido

Quadro 1. Sugestões da 1ª correção.

Chart 1. 1st correction suggestions.

Número de correções	Resolutiva	Indicativa	Classificatória	Textual-interativa
107	91	8	0	8

diz respeito à data de nascimento de Tailine. Já no bilhete à direita, uma seta indica que a aluna deve explicar o que é a festa que acontece na cidade de Naviraí. Uma observação pertinente a respeito desse bilhete é que o professor utiliza, também, o recurso de comentar o seu próprio bilhete. No trecho apresentado, temos, à direita, uma seta com o bilhete: “explicar o que é essa festa”, seguida de outra seta com o bilhete: “breve descrição”. O recurso utilizado pelo professor nos mostra que a recursividade está presente não apenas na escrita do aluno, mas também nos comentários e apontamentos do professor. Ante o seu primeiro apontamento, requerendo que a aluna explique sobre a festa, o professor percebe a necessidade de explicitar seu bilhete, portanto, acrescenta dizendo que o comentário sobre a festa deve ser breve. Podemos considerar, desse modo, que o professor interage consigo mesmo, buscando a melhor forma para representar o que deseja.

Apesar de a correção conter oito bilhetes, muitos foram ignorados (5). No trecho apresentado, a aluna não atende a nenhum deles, como podemos conferir no Trecho 3 reescrito

A aluna não organiza as informações sobre o nascimento da mais geral para a mais específica, assim como não descreve a exposição de Naviraí, apenas retira os parênteses do trecho.

As ocorrências de correções do tipo indicativa foram, em sua maioria, acompanhadas por correções

resolutivas. Dessa forma, o professor indica onde está o erro e já apresenta a solução. Poucas vezes (8) optou-se por apenas indicar o erro ao aluno.

No Trecho 4, a vírgula, após a palavra “criança”, aparece circulada e, logo acima dela, a resolução com o conectivo “e”. O mesmo acontece com a palavra “esse”, que é circulada e acompanhada pela resolução “este”. Em alguns casos, referentes à pontuação, a vírgula foi apenas circulada, indicando um problema, mas sem explicitar de esta deveria ser suprimida, substituída por outro recurso de pontuação ou deslocada; neste caso, temos uma correção unicamente indicativa. No tocante às correções classificatórias, não foram encontrados registros nos apontamentos e comentários do professor.

Na conversa com o professor sobre a forma adotada para revisar o texto, ele descreve os recursos utilizados e apresenta naturalidade quanto ao uso predominante de correções resolutivas, no sentido de oferecer caminhos para a reescrita. Sobre o último trecho apresentado, assim explica o professor quanto aos apontamentos da palavra “sempre”, que aparece circulada duas vezes:

“Aqui ela utilizou o elemento de coesão, a conjunção, de forma equivocada, não foi? Então, mudei e possibilitei, coloquei aqui, já, uma sugestão que ela pode utilizar, ou pode mudar, de acordo com o que ela achar melhor. Mas, um caminho apontado ali.”

Isso nos remete à visão, ainda bastante enraizada, do professor como detentor do conhecimento.

Trecho 3

Tailine Rocha Reginato : nasceu de um parto normal no hospital Santa Ana em Naviraí – MS , no dia 9 de novembro de 1996 , as 14:55 . O dia estava quente e chuvoso e era um dia de festapois , estava ocorrendo a Exponavi , a exposição de naviraí . Pesando 3.200 kg e com 48 centímetros nasce a filha de Durval Reginato e Rozeli Rocha Reginato .

Trecho 4

Aos 4 anos de idade , Tailine entrou no Colégio Paraíso da Criança , sua primeira professora foi Isabel . Tailine sempre ia muito animada à escola . Ela ia o caminho inteiro cantando junto com a sua amiga Bianca a música “ tapinha não dói ” . Sempre tirou notas boas e sempre foi esforçada . Porém , na metade do ano pegou sinusite , devido ao vento e a poeira que pegava no caminho da escola , que era muito longe de sua casa . Por esse motivo , seus pais tiveram que mudá – lá de escola .

Handwritten notes:
 - A circled 'e' after 'Criança' is corrected to 'e'.
 - A circled 'e' after 'Sempre' is corrected to 'este'.
 - A circled 'esse' is corrected to 'este'.
 - A circled 'devido' is corrected to 'por causa de'.
 - A circled 'que' is corrected to 'devido'.
 - A circled 'lá' is corrected to 'para lá'.
 - A note on the right says: 'Revisão... e... já... na página...'.
 - A note on the left says: 'adotou de... esse ano...'.
 - A note below 'devido' says: 'por causa de'.

Na verdade, essa ideia está, muitas vezes, inculcada nos próprios alunos, que esperam do professor respostas prontas e consideram falta de conhecimento quando ele não as fornece. A predominância de correções resolutivas também nos sugere a ideia de o professor se posicionar como um coautor do texto e não como aquele que oferece caminhos para que o aluno busque as soluções e as construa da sua maneira. Contudo, essa escolha de revisão impede, na realidade, a manifestação do diálogo, levando o aluno a apenas responder aos apontamentos recebidos. Ao questionarmos se o professor tem o hábito de riscar e oferecer a solução para o problema do texto, ele alega que costuma fazer isso com palavras ou frases, mas, quanto aos períodos ou parágrafos, prefere indicar sua reescrita.

Quando conversamos sobre a teoria relacionada à revisão textual e nomeamos cada tipo de correção utilizada, comentando a preocupação do professor em orientar o aluno, ele se interessou pelo assunto e alegou que, apesar de usá-las, não tem conhecimento sobre tais nomenclaturas. Obtivemos essa informação em momento posterior à entrevista gravada em áudio, pois, com o término da

gravação, o professor demonstrou interesse em conversar sobre a teoria relacionada às práticas de correção de textos.

Aqui, notamos que as várias formas de revisão utilizadas pelo professor provavelmente não são produto de sua formação acadêmica, mas de sua prática em sala de aula, que o leva a desenvolver sua metodologia de trabalho, ou de alguma outra referência que não tenha se constituído como uma orientação formal. Serafini (2004) chama-nos a atenção para a falta de tradição didática voltada para o ensino de redação. Para a autora, “a dificuldade dos professores em relação à redação é aparentemente superada pela experiência, quando a quantidade de redações corrigidas é grande. A dificuldade dos estudantes, ao contrário, pode perdurar por todo o período escolar (p. 20).

A seguir, apresentamos alguns Trechos 5 e 6, da primeira e segunda versões dessa produção textual, para observarmos melhor o trabalho de correção do professor e a resposta da aluna via reescrita.

No Trecho 6, a aluna atende todas as correções resolutivas, que foram marcadas por acréscimo de vírgulas e omissão ou substituição de vocábulos e períodos. Temos,

Trecho 5

Tailine não tem problema com comida, ^o adora lasanha, espaguete, pizza, sorvete, chocolate, e outras massas em geral. Seu ^o passa tempo preferido é ouvir música e conversar com os amigos no MSN, facebook, e adora seus dois cachorrinhos chamados Bob e Shakira, ^o (mas tem) seus amigos mais próximos, ^o (com quem) sai a noite, adora fotografar e desenhar. Gostava de fazer musculação, porém parou por algum tempo, e gosta de escutar músicas clássicas a rock e eletrônica, seu esporte preferido é o vôlei, ^o (sabe tocar piano). Tailine é disciplinada com

Handwritten notes:
 "Seu esporte preferido é o vôlei e o vôlei...
 Sai a noite...
 Gosta de escutar músicas clássicas, rock e eletrônica...
 (sabe tocar piano)..."

Trecho 6

Tailine não tem problema com comida. Adora lasanha, espaguete, pizza, sorvete, chocolate, e outras massas em geral. Seu ^o passa tempo preferido é ouvir música e conversar com os amigos no MSN, facebook, e adora seus dois cachorrinhos chamados Bob e Shakira. Com seus amigos mais próximos, com quem ^o sai a noite, adora fotografar e desenhar. Seu ^o esporte preferido é o vôlei e gostava de fazer musculação, porém parou algum tempo. Gosta de escutar rock, música eletrônica e também clássica.

novamente, um trecho em destaque que demandaria correção e cuja solução é imediatamente oferecida pelo professor. Na reescrita, a aluna apenas substituiu esse período.

Se compararmos os resultados do trecho reescrito, perceberemos que todos os desvios foram corrigidos, no entanto, este foi um trabalho realizado pelo professor e não pela aluna, que teve a tarefa de apenas adequar o texto às resoluções que já estavam disponíveis.

O quadro 2 apresenta os dados obtidos na reescrita apresentada pela aluna, também na versão impressa, quanto às sugestões do professor:

O alto número de sugestões está de acordo com a extensão do texto apresentado pela aluna. Observa-se que grande parte das sugestões foi prontamente atendida, algumas foram ignoradas e apenas duas reformulações foram feitas sem que o professor as apontasse. Com um olhar analítico sobre as duas versões, constatamos que o número significativo de sugestões atendidas está estreitamente ligado à predominância de resoluções apresentadas pelo professor, o que se tornou, de certa forma, um trabalho cômodo de reescrita para a aluna. Ao verificar a correção imediatamente acima ou abaixo da palavra ou trecho com problemas, a aluna não precisou refletir sobre o conteúdo de texto, sobre seus objetivos ao escrever, pois a simples substituição pela forma adequada já tornaria a reescrita um trabalho produtivo aos olhos do professor.

Quanto às sugestões ignoradas (23), sua justificativa ancora-se naquela apontada por Menegassi (1998), em

que o aluno não as considerou pertinentes ou não entendeu o apontamento feito pelo professor. Os apontamentos ou comentários do professor que foram ignorados pela aluna apontaram os dados mostrados no Quadro 3, no que diz respeito ao tipo de correção:

O número de correções resolutivas ignoradas (14) nos indica certa falta de atenção por parte da aluna, já que a maior parte delas corresponde ao acréscimo de vírgulas ou de acentos gráficos. Já as indicativas (4) e os bilhetes textuais (5) ignorados podem expressar que a aluna não compreendeu o apontamento do professor ou que se tratava de uma tarefa trabalhosa que preferiu ignorar.

No tocante às sugestões atendidas pela aluna na reescrita, obtivemos os resultados apresentados no Quadro 4.

A análise das operações utilizadas pela aluna nas sugestões atendidas nos permitiu observar que todos os casos de substituição e deslocamento foram atendimentos a correções resolutivas, assim como a maioria dos casos de acréscimo e supressão. Em síntese, observamos, neste primeiro momento, que a atuação tanto do professor quanto da aluna ateu-se, prioritariamente, aos modos resolutivos de correção. As correções textual-interativas apresentadas pelo professor parecem não ter sido significativas para a aluna no momento da reescrita. Não houve, desse modo, eficiência no diálogo entre professor e aluna via correção. Embora a reescrita aparente ter tido bom êxito, devido as reformulações atendidas, o fato de ela ser promovida em situação de ensino nos faz pensar que a aluna não foi instigada a refletir e questionar sobre

Quadro 2. Resposta às sugestões da 1ª correção.

Chart 2. Answers to the 1st correction suggestions

Número de sugestões	Sugestões atendidas	Sugestões ignoradas	Reformulações além das sugeridas
107	84	23	2

Quadro 3. Sugestões ignoradas na 1ª correção.

Chart 3. Ignored suggestions in the 1st correction.

Sugestões ignoradas	Resolutiva	Indicativa	Textual-interativa
23	14	4	5

Quadro 4. Sugestões atendidas na 1ª correção.

Chart 4. Answered suggestions in the 1st correction.

Sugestões atendidas	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
84	30	40	14	2

seu texto, a procurar soluções para os desvios que ele apresentava. O professor, nesse sentido, exerce a função de um coautor do texto.

Orientação sobre os modos de correção

Após termos analisado essa primeira correção do professor, marcamos um outro encontro, no qual sugerimos alternativas de correção que tornariam a reescrita um trabalho mais efetivo no sentido de oferecer caminhos para que a aluna refletisse sobre seu texto e buscasse soluções pertinentes para ele. A nosso ver, essa etapa do trabalho foi indispensável, pois na entrevista que realizamos, procuramos mostrar que a reescrita deve ser um momento em que o aluno se volte e se preocupe com a mensagem que deseja passar em seu discurso e não simplesmente um momento de colocar no papel aquilo que o professor gostaria de ter lido.

Explicamos que as correções resolutivas tornam a reescrita mais prática, porém não exigem esforço dos alunos. No lugar dessas correções, sugerimos que o professor apenas indicasse onde estaria o desvio para que a aluna lesse e o identificasse; sugerimos também que ele classificasse os erros que eram reincidentes no texto, marcando, por exemplo, a palavra ortografia, ao lado dos períodos com bastantes erros ortográficos. Nossa justificativa para essa abordagem foi a de que, mesmo que num primeiro momento a aluna apresentasse resistência ou não conseguisse corrigir seu texto, o trabalho contínuo levaria à futura autonomia da aluna quanto ao trabalho de revisão textual.

Enfatizamos a eficácia dos bilhetes textual-interativos com o objetivo de instruir o aluno quanto aos problemas globais e sugerimos que eles se alocassem após o texto da aluna, dando instruções para a reflexão e reformulação do texto, seguindo, inicialmente, a proposta metodológica de Ruiz (2010).

Nosso objetivo, com tal procedimento, foi levar o professor a refletir sobre o seu modo de participação no texto da aluna, a analisar quais abordagens seriam mais pertinentes para tornar a reescrita um processo, e não apenas um produto, auxiliador no aprimoramento da competência linguística de seus alunos.

O professor mostrou-se bastante interessado durante toda a conversa, concordando com o que estava sendo dito, porém não fez interferências; apenas ressaltou que não conhecia a nomenclatura utilizada para cada tipo de correção, apesar de sempre utilizar vários deles.

A fim de obter um primeiro resultado quanto às orientações dadas ao professor, pedimos, em data posterior a essa segunda conversa, que ele nos fornecesse outro texto, corrigido e com a versão reescrita, da mesma aluna. Nosso intuito era observar se, de alguma forma, o professor havia internalizado os conceitos e sugestões a ele transmitidos e como isso havia refletido na reescrita da aluna.

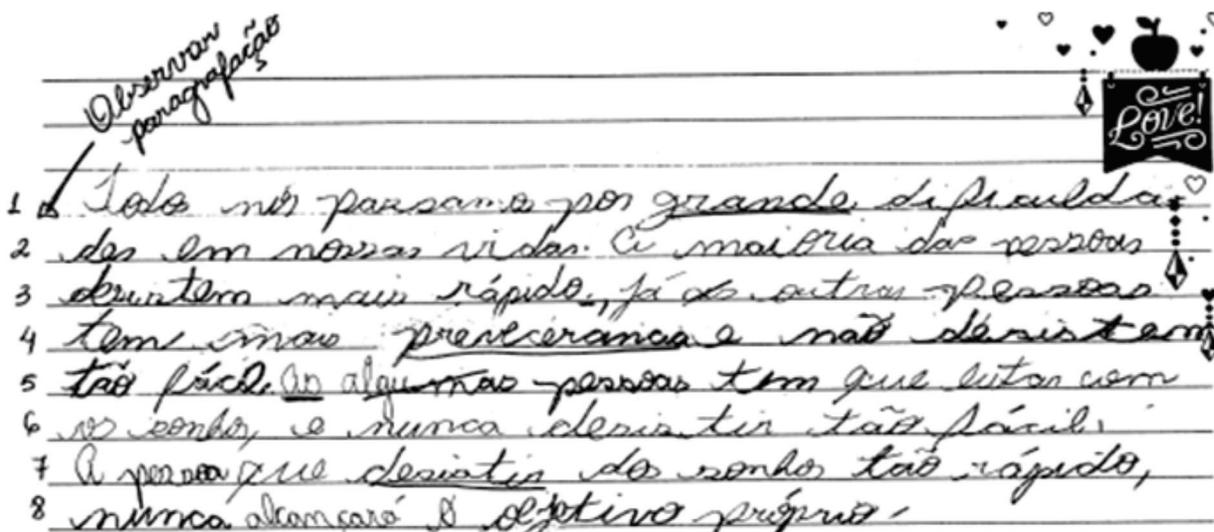
Análise da revisão e reescrita após orientação

Como já havia sido combinado, em data posterior a nossa segunda conversa, o professor nos entregou outro texto, com as anotações de revisão que ele havia feito, da mesma aluna e acompanhado da versão reescrita.

Nessa segunda proposta de produção, após leitura e discussão sobre a biografia de Beethoven, os alunos deveriam redigir um comentário, respondendo as seguintes perguntas: “O que leva as pessoas que passam por profundas dificuldades a dar a volta por cima e transformar o fracasso em sucesso? Por que outras não o conseguem?”. A aluna apresentou seu texto como mostra o Trecho 7:

Embora a proposta tenha sido a construção de um texto de 15 a 23 linhas, a aluna apresentou um texto bem breve.

Trecho 7



Com relação à abordagem de correção utilizada pelo professor, nesta etapa, se compararmos a quantidade de linhas entre a primeira e a segunda produção, percebemos um aumento significativo na utilização de bilhetes textual-interativos, algumas correções indicativas, e diminuição no uso das resolutivas. Já a correção classificatória permaneceu sem nenhuma ocorrência, mesmo tendo sido apresentada e sugerida no momento da entrevista. Contudo, apenas pela quantidade de cada tipo de correção utilizada, já notamos uma mudança no modo de participação do professor, decorrente das orientações dadas sobre o assunto no segundo momento da entrevista.

Os modos de correção apresentados pelo professor, nesta segunda etapa, são apresentados no Quadro 5.

Como se pode observar, as sete ocorrências de correção resolutiva remetem-se a problemas de acentuação e de concordância, como a palavra “desiste”, na quarta linha, à qual acrescentou-se a letra “m”, corrigindo o problema de concordância, e acrescentou-se a expressão “tão fácil”. Nesse mesmo sentido, as correções indicativas apontam para problemas ortográficos e de concordância, como na linha sete, em que se sublinhou o verbo “desistir”, provavelmente para chamar a atenção da aluna para a concordância que vinha usando, pois, nas linhas anteriores, havia uma concordância no plural, que passa a ser singular quando ela apresenta a construção “a pessoa que desistir”. Assim, correções resolutivas e indicativas foram, nesse caso, recursos para a correção de desvios estruturais.

Quanto às correções textual-interativas, desta vez se localizaram logo após o corpo do texto e o seu conteúdo buscou abordar problemas globais, como a coerência; estruturais, como erros ortográficos; além de incentivar a aluna para a reescrita e para a auto-avaliação.

Embora tenhamos sugerido o uso de correções classificatórias, acompanhadas ou não por indicativas, elas não foram utilizadas pelo professor. Já as sugestões que demos no tocante aos bilhetes textuais foram bastante usadas. O professor apresentou vários bilhetes, todos organizados após o corpo do texto, da forma como havíamos sugerido. Apresentamos e comentamos, na sequência, os bilhetes apresentados nessa segunda correção.

O primeiro bilhete é assim apresentado: “(Nome da aluna), sugiro que o seu texto seja refeito, ou seja, reescrito. Estude as orientações que foram dadas sobre a elaboração do comentário e faça as adequações”. Nesse comentário, o modo como o professor sugere e não impõe a reescrita mostra que há um nítido diálogo entre ele

e a aluna, que se materializa por meio de sua resposta no trabalho de reescrita. A motivação dada à aluna para estudar as orientações realizadas é bem maior em relação à correção do primeiro texto, em que se apontou: “reestruturar e formatar o texto de acordo com as orientações citadas e entregar na próxima terça-feira.”. Embora o uso do verbo no infinitivo tenha sido substituído pelo verbo no imperativo, nessa segunda correção, o vocativo com o nome da aluna e a utilização modalizadora da palavra “sugiro” dão ao bilhete um tom mais pessoal.

O próximo bilhete destaca: “Mesmo escrevendo poucas linhas, você precisa organizar o seu texto de maneira que o receptor entenda claramente a sua mensagem: introdução (tese), desenvolvimento (argumentar), conclusão (retorno à tese/solução/reflexão)”. A oração “mesmo escrevendo poucas linhas” também é modalizada para chamar a atenção da aluna para o número de linhas requerido na proposta, média de 15. A fim de fazê-la compreender que o texto precisa apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão, o professor argumenta sobre a importância de o leitor entender a mensagem do texto. Entre parênteses, o professor sugere alternativas para a elaboração das três partes que o texto deve apresentar. Essa alternativa de retomar o conteúdo já trabalhado em sala e incentivar a aluna a pensar sobre isso parece-nos substituir a prática de correção do texto anterior, em que, nos trechos com desvios mais acentuados, o professor comentava, mas acabava deixando uma reescrita só ao trecho como alternativa, que sempre era copiada pela aluna.

Ambos os bilhetes nos confirmam a preocupação do professor em adequar seu modo de correção e levar a aluna a retomar o conteúdo. Ao agir dessa forma, faz-se necessário que a aluna reveja o que escreveu para, então, adequar ao que havia sido proposto. Sobre essa relevância da retomada do texto pelo aluno, Antunes (2003) expõe que é preferível que se escrevam poucos textos e que estes possam ser revisados conforme for necessário. Concordamos com a autora ao completar que não é a quantidade de textos produzidos que garantirá uma escrita de qualidade.

A fim de ilustrar alguns aspectos da resposta da aluna aos bilhetes mencionados, apresentamos a reescrita do início do texto no Trecho 8

A partir das orientações contidas no primeiro bilhete, a aluna apresenta uma reescrita com título, que não havia colocado da primeira versão, organizando a paragrafação do texto; já ao observar o segundo bilhete, é possível que ela tenha percebido que seu texto apresentava

Quadro 5. Sugestões da 2ª correção.

Chart 5. 2nd correction suggestions

Número de correções	Resolutiva	Indicativa	Classificatória	Textual-interativa
17	7	4	0	6

problemas de coesão, com algumas ideias fragmentadas. Um exemplo disso é que, na primeira versão, ela escreve: “Todos nós passamos por grandes dificuldades em nossas vidas. A maioria das pessoas desistem mais rápido [...]”. Ao falar que as pessoas desistem rápido, a aluna não especifica do que essas pessoas desistem. A leitura do texto nos leva a interpretar que as pessoas desistem das dificuldades, o que soa incoerente. Ao refletir sobre seu texto, mediante os apontamentos do professor, a aluna percebe o desvio e o corrige, escrevendo que a maioria das pessoas desiste ao tentar realizar um sonho.

Ainda no trecho apresentado, identificamos a correção da concordância em “grandes dificuldades”, que na primeira versão havia sido marcada pelo professor pelo destaque do vocábulo “grande”. Identificamos, também, que a correção resolutiva do acento da palavra “fácil” na revisão não foi suficiente para que a aluna a reescrevesse corretamente, no entanto, o mesmo recurso utilizado pelo professor foi eficaz quanto à reescrita da palavra “próprio”, que agora aparece acentuada.

Outro bilhete sugere: “Dúvidas quanto à grafia das palavras? Use o dicionário”. Consideramos que a sugestão remete-se, provavelmente, às correções indicativas utilizadas no corpo do texto. Como foram sublinhadas palavras com problemas ortográficos, o professor sugere que a aluna consulte o dicionário em caso de dúvidas de ortografia. Esse bilhete nos mostra a preocupação do professor em

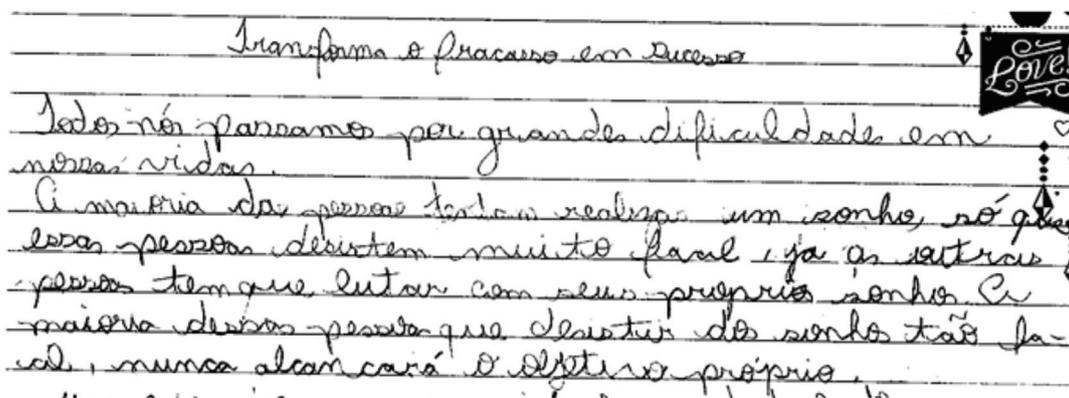
levar a aluna a buscar as soluções para seu texto ao invés de oferecer-lhe resoluções para todos os problemas.

No último bilhete, o professor escreve: “Depois que o seu texto estiver pronto, faça uma nova leitura dele e perceba se ele corresponde à sua expectativa”. Aqui, fica-nos comprovada uma resposta positiva do professor no tocante às orientações sobre os modos de participação dados na entrevista. Após fazer todas as considerações sobre o texto, ele pede para que a aluna se auto-avalie e reflita se o texto ficou de acordo com a mensagem que ela pretendia passar. Neste aspecto, o professor passa a ser um mediador do trabalho da escrita, motivando a aluna a pensar sobre o processo de reescrita e fazendo com que não seja mais um trabalho automático de substituição, acréscimo, supressão e deslocamento de segmentos, a fim de atender às expectativas do professor e receber uma boa nota.

Partindo do exposto, percebemos, nesta correção, maior comprometimento por parte do professor em orientar sua aluna quanto aos problemas do texto e em incentivar a reflexão sobre aquilo que ela havia escrito em contraste com o que havia sido proposto.

Quanto à reescrita desse segundo texto, percebemos problemas que ainda demandariam nova revisão por parte do professor e, conseqüentemente, uma terceira versão da parte da aluna. Um exemplo disso é o Trecho 9, que não foi apresentado na primeira versão. A aluna

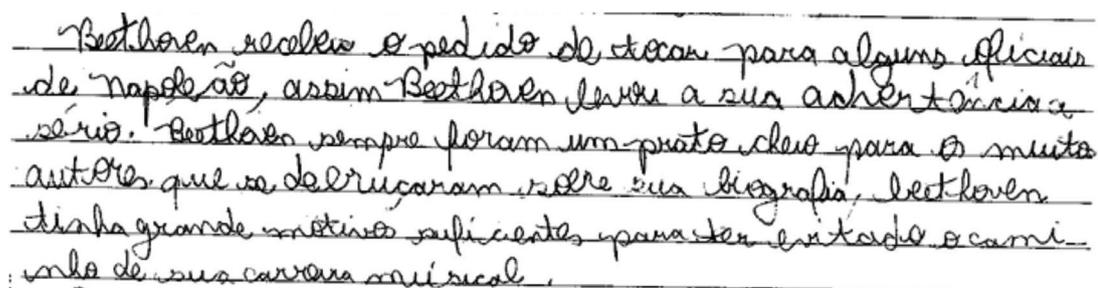
Trecho 8



Transforma o processo em sucesso

Todos nós passamos por grandes dificuldades em nossas vidas. A maioria das pessoas desistem mais rápido, já as outras pessoas tem que lutar com seus próprios sonhos. E mais, nunca alcançará o objetivo próprio.

Trecho 9



Beethoven recebeu o pedido de tocar para alguns oficiais de Napoleão, assim Beethoven levou a sua arte muito sério. Beethoven sempre foram um prato cheio para os muitos autores que se derrogaram sobre sua biografia, Beethoven tinha grande motivação suficiente para ter exitado o caminho de sua carreira musical.

acrescenta-o na reescrita, porém há desvios a serem corrigidos.

Alguns dos problemas que deveriam ser apontados pelo professor, em outra correção, seria a repetição exaustiva do nome Beethoven e a concordância equivocada do verbo “foram”, na terceira linha. Apesar disso, grandes avanços puderam ser notados com relação à versão original do texto e à reescrita do primeiro proposto pelo professor.

Num primeiro momento, percebemos maior motivação para a reescrita. A aluna apresenta um texto com boa paragrafação, obedece à instrução quanto ao número de linhas e também apresenta um título para sua produção. Todas essas mudanças estão de acordo com os bilhetes textual-interativos deixados pelo professor na revisão, o que nos mostra maior interação entre professor e aluna por meio da correção escrita. Na reescrita do primeiro texto, os bilhetes textuais são praticamente desconsiderados, pois a aluna atende apenas àqueles que estão acompanhados pela correção resolutive do trecho, como no caso em que o professor sugere a reestruturação do parágrafo, mas oferece sua reescrita no verso da folha.

Quanto aos problemas estruturais, nota-se preocupação em corrigir a grafia das palavras e os problemas de concordância indicados com um traço abaixo das palavras – e não mais riscados e seguidos de resolução; já as

correções resolutivas utilizadas para corrigir problemas de acentuação foram parcialmente atendidas.

No Trecho 11, identificamos a correção da concordância em “grandes dificuldades”, que na primeira versão havia sido marcada pelo professor pelo destacamento do vocábulo “grande”. Identificamos, também, que a correção resolutive do acento da palavra “fácil” na revisão não foi suficiente para que a aluna a reescrevesse corretamente, no entanto, o mesmo recurso utilizado pelo professor foi eficaz quanto à reescrita da palavra “próprio”, que agora aparece acentuada.

No tocante aos problemas globais do texto, observamos resultados bastante satisfatórios se comparados à reescrita do primeiro texto e à primeira versão do segundo texto, pois, na reescrita da primeira produção, a aluna atende à maioria das resoluções estruturais, mas os bilhetes textuais referentes ao conteúdo do texto são ignorados. A aluna amplia significativamente seu vocabulário e procura atentar para a proposta do texto, embora deixe várias lacunas quanto às perguntas apresentadas como proposta para a elaboração do texto.

No parágrafo apresentado no Trecho 12, parte do desenvolvimento do texto, a aluna procura responder à pergunta elaborada pelo professor: “o que leva as pessoas que passam por profundas dificuldades a dar a volta por cima e transformar o fracasso em sucesso? Por que outras não o conseguem?”. Apesar de não atender especificamente à

Trecho 10

Todos nós passamos por grandes dificuldades em nossas vidas. A maioria das pessoas desistem mais rápido, já as outras pessoas tem mais perseverança e não desistem tão fácil. Os algumas pessoas tem que lutar com os sonhos e nunca desistem tão fácil. A pessoa que desistem dos sonhos tão rápido, nunca alcançará o objetivo próprio.

Trecho 11

Transforma o fracasso em sucesso. Todos nós passamos por grandes dificuldades em nossas vidas. A maioria das pessoas tem um sonho, só que essas pessoas desistem muito fácil, já as outras pessoas tem que lutar com seus próprios sonhos. A maioria desistem pessoas que desistem dos sonhos tão fácil, nunca alcançará o objetivo próprio.

pergunta, notamos certo esforço, considerando que essa nem havia sido mencionada na primeira versão. Ao invés de expressar sua opinião sobre o questionamento, a aluna exemplifica com a história de vida de Beethoven. Além disso, o fato de a aluna não ter respondido às perguntas na primeira versão de seu texto não é comentado pelo professor de forma específica na revisão. Assim, sua iniciativa de retomar a pergunta já mostra que houve uma releitura da proposta do texto, o que a fez perceber o desvio.

Podemos considerar, dessa forma, que a reescrita apresenta um texto com ideias mais organizadas que vão, em alguns momentos, além das sugestões do professor.

Embora não tenha sido sugerido pelo professor, a aluna considera pertinente exemplificar como algumas pessoas passam por dificuldades e decidem não desistir. Para tanto, usa um parágrafo para comentar um pouco sobre a vida de Beethoven. O fato de a aluna apresentar novos segmentos que não tenham sido sugeridos na correção vem ao encontro das escolhas feitas pelo professor. Ao decidir não oferecer soluções para todos os problemas

identificados no texto, o professor pede que a aluna releia seu texto e o avalie em relação às expectativas que tinha ao escrevê-lo; assim, como todo trabalho de escrita possui um caráter recursivo, a aluna pôde optar por suprimir, acrescentar ou reformular trechos, no sentido de que seu texto se adequasse à correção e as suas expectativas. Sobre essa questão, Menegassi expõe que:

“Em muitos casos, o aluno busca uma reformulação de seu texto, mesmo sem o professor sugerir. Essas incursões às vezes são vantajosas; outras tantas são desvantajosas. Entretanto, o simples fato de exercitar a revisão e a reescrita já é sinal da importância dessas etapas no trabalho de construção do texto, que normalmente não recebem o devido respeito pela escola.” (Menegassi, 1998, p. 187).

Quanto à estrutura composicional, a versão reescrita apresenta introdução e desenvolvimento, mas a conclusão não ocorre, pois não há um fechamento de ideias. Ao contrário, há certa dificuldade em relacionar as lutas e superações de Beethoven às pessoas em geral,

Trecho 12

O que leva a maioria das pessoas que passam por períodos de dificuldade a dar a volta por cima e transformar os fracassos em conquistas sucessivas. Foi o que aconteceu com Beethoven, passando por grande dificuldade só que não supera as dificuldades que ele passou, quando Beethoven perde a audição ele para com a sua carreira musical.

Trecho 13

Um caso que marcou muito foi a vida de Beethoven, quando iniciou sua carreira musical, que foi um famoso músico onde ele começa perder sua audição, no momento de sua extrema dificuldade que parecia ser o fim, Beethoven supera a audição e compõe suas melhores sinfonias.

Trecho 14

Cos 13 anos, Beethoven viu-se na obrigação de abandonar a escola para sustentar a casa. Beethoven dizia para os outros falarem mais alto, quiete, porque seu ouvido.

retomando, assim, o objetivo principal da produção. Nesse sentido, ela encerra o texto reescrito visível no Trecho 14

Ao decidir ilustrar novamente seu comentário com o exemplo de Beethoven, a aluna delonga-se e acaba não concluindo a ideia de seu texto. Ela o encerra com esse parágrafo e, dessa forma, não retoma o tópico do texto. Vale lembrar que, em seus apontamentos, o professor chama a atenção da aluna para a organização do texto e sugere alternativas de composição da introdução, do desenvolvimento e da conclusão. Entre os motivos que levaram a aluna a não concluir o texto, podemos citar a falta de conhecimento sobre a organização composicional de um texto argumentativo, a falta de atenção a esse comentário deixado pelo professor, a possibilidade de ela ter ignorado a instrução do professor (Menegassi, 1998), por não estar mais motivada ao final da reescrita.

Ao voltarmos nosso olhar sobre a participação do professor na reescrita de sua aluna, observamos que as escolhas quanto ao seu modo de correção influenciaram significativamente na reescrita. Apesar de o segundo texto ainda apresentar problemas a serem observados, acreditamos, como apontado por Menegassi (1998), que a reescrita deve ser um trabalho contínuo a ser adotado em sala de aula. Além disso, na reescrita do segundo texto, percebemos que a autoavaliação da aluna a faz reformular todo o seu texto e ir além dos apontamentos do professor. Embora nem todas as sugestões tenham sido atendidas, os bilhetes textuais recebem especial atenção tanto da aluna quanto do professor, o que não ocorre no primeiro texto. Ao compararmos os tipos de correção utilizados pelo professor em ambos os textos, obtivemos os dados ilustrados no Quadro 6.

Além da porcentagem apresentada, percebemos que o modo como ocorrem essas correções também é importante. Na segunda reescrita, após a orientação dada ao professor, o que mais chama a atenção da aluna são os bilhetes textuais e não as correções resolutivas. O dialogismo presente nos apontamentos do professor, no segundo texto, deixa a correção muito mais precisa e particular, ou seja, direcionada especificamente para os problemas que a aluna apresenta no texto.

Ao contrário, a proeminência de resoluções oferecidas no primeiro texto, principalmente remetendo-se a problemas globais, tornam a reescrita um trabalho técnico

de substituição e nos parece deixar a visão de que apenas a resolução apresentada pelo professor está correta, como no caso em que o professor reescreve todo o trecho apontando para a aluna como ele deveria ser feito e a aluna atende prontamente, copiando a reescrita do professor.

Considerações finais

As discussões apresentadas neste trabalho corroboram com Menegassi (1998), ao afirmar que o modo como se dão os comentários de revisão do professor no texto do aluno são fundamentais para a construção da reescrita e, por que não dizermos, para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Ao retomarmos os objetivos iniciais deste trabalho, compreendemos que as escolhas do aluno no momento da reescrita estão estreitamente vinculadas às escolhas do professor no momento em que faz apontamentos e sugestões no texto do aluno. Há, desse modo, um forte dialogismo entre professor, texto e aluno, sendo que o diálogo fica ainda mais marcado pela utilização da correção textual-iterativa, que nos apontou ser mais significativa e interativa para a aluna.

Quanto à caracterização das operações linguístico-discursivas, configurou-se um processo indispensável para nos mostrar que houve uma resposta positiva do professor, quanto ao seu modo de participação na reescrita da aluna, após as orientações sobre correção textual dadas na entrevista. Isso fica comprovado pela reescrita apresentada pela aluna.

Percebemos que, quando a correção acontece de forma interativa, a aluna apresenta uma reescrita que não fica somente atrelada às correções do professor, mas também busca satisfazer a própria aluna em seus objetivos de autor.

Por fim, pudemos notar interesse do professor em readequar sua prática de revisão após a conversa sobre a revisão do primeiro texto. Como aponta Ruiz (2010), o professor tem grande responsabilidade como professor-corretor, pois a reescrita do aluno está intrinsecamente ligada à interpretação que ele faz da correção do professor. Deste modo, “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

Quadro 6. Comparação percentual da 1ª e 2ª correções.

Chart 6. Percentage comparison between 1st and 2nd corrections

Revisão do professor	Correção resolutiva	Correção indicativa	Correção textual-iterativa	Correção classificatória
Texto 1	85%	7,47%	7,47%	0%
Texto 2	41,17%	23,52%	35,29%	0%

conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo.” (Ruiz, 2010, p. 26)

Em nosso caso, o professor utilizou vários recursos para a revisão, porém alegou não ter conhecimento teórico sobre eles, o que nos leva a verificar prováveis lacunas em sua formação docente. Isso se confirma na correção do segundo texto, em que a entrevista sobre os modos de correção textual despertou interesse em orientar a aluna e não apenas oferecer-lhe soluções para os problemas identificados no texto; ou seja, o professor deixa de ser um co-autor e passa a ser um mediador.

O fato é que a reescrita configura-se como uma prática ainda pouco exercitada nas escolas. Para Ruiz (2010), fazer com que a escrita deixe de ser um exercício escolar artificial exige, além de boa vontade, medidas pedagógicas; para a autora, é fundamental repensarmos o conceito de educação e a concepção de linguagem que adotamos. Assim, a pertinência da reescrita para o ensino de línguas deve motivar-nos a trazê-la cada vez mais para o contexto escolar, pois a reflexão sobre o ato da escrita por parte do aluno é uma prática que auxiliará em sua formação como um todo, e não unicamente para a produção de textos.

É certo que a experiência relatada restringe-se a um único docente, até porque o objetivo inicial era justamente saber se o trabalho exposto surtiria os efeitos desejados no processo de reescrita textual, sendo cômicos de seus limites. Assim, a partir dessa investigação, é possível pensar como atender um número maior de professores,

a partir do estudo teórico e metodológico descrito, ainda que saibamos das dificuldades de viabilização desse procedimento. Uma proposta seria oferecer cursos a professores interessados, como o docente relatado no texto, que desejem e queiram mudanças em suas práticas avaliativas com textos de alunos, abarcando-se teoria, metodologia e práticas próprias. Essa implantação é uma ideia, ainda em processo, como é a escrita de textos.

Referências

- ANTUNES, I. 2003. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo, Parábola, 181 p.
- BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 476 p.
- GARCEZ, L.H.C. 1998. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 173 p.
- MENEGASSI, R.J. 1998. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*. Assis, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 228 p.
- RUIZ, E.D. 2010. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto, 191 p.
- SERAFINI, M.T. 2004. *Como escrever textos*. 12ª ed., São Paulo, Globo, 221 p.

Submissão: 26/09/2012

Aceite: 13/03/2013

Denise Moreira Gasparotto

Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5.790, Jd. Universitário,
87020-900, Maringá, PR, Brasil

Renilson José Menegassi

Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5.790, Jd. Universitário,
87020-900, Maringá, PR, Brasil