

## O ensino e a aprendizagem da correção e da reescrita de textos

Marinalva Vieira Barbosa  
Juliana Bertucci Barbosa  
Karla Cristiane Pintar

Submetido em 27 de novembro de 2012.

Aceito para publicação em 15 de maio de 2013.

*Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 46, junho de 2013. p. 267-284.

---

### POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
  - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
  - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
  - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
- 

### POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>  
Sexta-feira, 14 de junho de 2013  
23:59:59

# O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA CORREÇÃO E DA REESCRITA DE TEXTOS

Marinalva Vieira Barbosa<sup>1</sup>  
Juliana Bertucci Barbosa<sup>2</sup>  
Karla Cristiane Pintar<sup>3</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, o objetivo é discutir a relação constitutiva que existe entre escrita e reescrita, avaliação de texto e reescrita. Para tanto, analisaremos produções textuais de alunos de primeiro período de cursos de licenciaturas em diferentes áreas e também o trabalho de correção realizado por alunos de Letras, futuros professores de língua portuguesa. Por um lado, as análises desenvolvidas permitem concluir que um dos nós da produção de texto eficiente está na dificuldade que o professor de língua portuguesa tem para intervir no texto do aluno. Por outro, o produtor oferece textos lacunosos e vagos, reveladores de que não há compreensão, no momento da escrita, de que, para a organização dos recursos linguísticos discursivos, não se pode prescindir do trabalho de reescrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** linguagem; escrita; reescrita; avaliação.

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino e a avaliação de textos sempre foram alvos de muitas discussões entre aqueles que se preocupam com o ensino da língua portuguesa. O questionamento acerca da forma mais adequada de ensinar o aluno a produzir um texto ainda é fortemente debatido porque prevalece na escola a prática de correção dos problemas estruturais. Essa prática de correção não toma o texto como lugar de interlocução entre professor e aluno, mas como um corpo que precisa ser higienizado e valorado por meio de uma nota.

Construir leitores de si mesmos, dos próprios escritos: esse é o desafio para quem ensina a escrever. Trata-se de uma tarefa complexa que não se resolve com a mera correção dos problemas ortográficos, sintáticos e morfológicos dos textos produzidos pelos alunos. A escrita exige trabalho com os recursos linguísticos e extralinguísticos. Esse trabalho ganha materialidade por meio da reescrita (GERALDI, 1995; POSSENTI, 2005).

Diante disso, os integrantes do grupo de Estudos do Discurso e Ensino da Leitura e Escrita no Ensino Superior (GEDELES<sup>4</sup>) tem tomado como tema de análise e

---

1 Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora Adjunta III da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: marinalvav@gmail.com

2 Doutora em Linguística pela Unesp. Professora Adjunta III da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: julianabertucci@gmail.com

3 Professora do Ensino Básico. Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: karlapintar@hotmail.com

4 O GEDELES foi criado em 2009 e tem dois objetivos centrais: a) Criar condições para que o aluno do curso de licenciatura em Letras da UFTM vivencie situações de trabalho com o texto e, a partir disso,

discussão a correção de produções de alunos que estão no primeiro ano de cursos de licenciaturas - das áreas de Química, Física, Matemática, Geografia, História, Ciências Biológicas e Matemática – visando levá-los a compreender que a escrita não se efetiva sem a reescrita. As produções foram realizadas na disciplina Leitura e Produção de Textos. Com isso, espera-se que os participantes (alunos do curso de Letras e futuros ou já professores de Língua Portuguesa) aprendam a elaborar compreensões e diagnósticos para os problemas que emergem nos processos de escrita de textos.

O trabalho com textos de alunos que estão chegando a cursos de licenciaturas ajuda a trazer a realidade da escola para dentro da universidade, uma vez que a grande maioria dos ingressantes apresenta uma relação de continuidade entre Ensino Médio e Ensino Superior no que diz respeito aos modos de produzir textos.

Um dos critérios usados para analisar a funcionalidade do trabalho desenvolvido pelo próprio grupo é a reescrita dos textos. Analisamos a reescrita a partir da concepção de que é o resultado do diálogo que se estabelece entre autores dos textos e aquele que realiza a correção do texto.

A reescrita foi posta como um processo em que o aluno, autor do texto, foi convidado a analisar o que foi apontado pelo aluno do curso de Letras que – orientado pelas professoras que assinam este artigo – ocupa a posição de interlocutor/avaliador. A partir das sugestões e correções, o autor do texto faz as reconstruções necessárias sem que a proposta inicial de escrita seja mudada. É comum o aluno, mediante o pedido para que reescreva um texto, agir como mero revisor, fazendo somente as alterações apontadas, ou então assumir que o texto não merece crédito e produz outro que, muitas vezes, apresenta os mesmos problemas da produção inicial.

Ao escrever, por exemplo, uma carta, um e-mail, um texto argumentativo, o aluno manuseia recursos linguísticos comuns, mas, em cada um desses textos, tais elementos produzem efeitos de sentidos diferentes. Assim, a produção escrita que não prescinde da reescrita é importante para vencer a ideia de reescrita como mera limpeza textual, pois cada produção exige a realização de ações diferentes com e sobre a linguagem.

Neste artigo, primeiro serão apresentadas as concepções e representações do trabalho de reescrita pela perspectiva do professor e do aluno da escola básica. Em seguida, realizaremos uma discussão acerca de como produzir um trabalho de correção visando à reescrita. Após, analisaremos o que o aluno dos cursos de licenciaturas faz com as correções textuais quando se vê diante da necessidade de reescrever e, principalmente, o que o aluno de Letras faz quando se vê na posição de avaliador de um texto.

Por fim, concluímos que a avaliação e a reescrita são lugares de encontros entre professores e alunos. São também espaços marcados pela opacidade da linguagem e pela historicidade constitutiva desses sujeitos ao longo da vida escolar. Nesse sentido, tanto o professor em formação como o aluno que escreve demonstraram que as

---

construa compreensões acerca das estratégias necessárias ao ensino da escrita na escola; b) Apresentar, a partir das pesquisas desenvolvidas, elementos que ajudem a definir uma proposta de conteúdo para a disciplina Leitura e Produção de textos na UFTM. Para tanto, toma como base textos produzidos por alunos dos cursos de licenciaturas, na disciplina Leitura e Produção de Textos – ministrada pela profa. Marinalva Barbosa. A cada semestre, cerca de 20 alunos de Letras integram o grupo e, quinzenalmente, reúnem-se, sob a coordenação das professoras Marinalva Barbosa e Juliana Bertucci, para discutir as produções – isto é, refletir sobre formas de correção, estratégias de produção e temáticas das produções. Ou seja, estratégias de escrita, reescrita e avaliação são temas centrais nos trabalhos e reflexões desenvolvidos pelo grupo.

concepções históricas de produção escrita na escola ainda se fazem presentes, seja para definir modos de agir, seja para definir modos de interpretar ou não o diálogo que se dá nas margens do texto.

## **2. O TRABALHO COM A REESCRITA PELA PERSPECTIVA DO ALUNO**

Não é necessário desenvolver uma pesquisa acurada para chegar à conclusão de que alunos das mais diferentes etapas de escolarização acreditam que produzir um texto é simplesmente pegar um papel e uma caneta, sentar numa carteira, escrever e entregar para o professor. Não há a compreensão de que a escrita é produto de reflexão. Consequentemente, reescrever, de fato, é visto muito mais como revisão de erros gramaticais e ortográficos. Tanto que, além de ser comum o aluno se sentir desanimado mediante o pedido para que reescreva seu texto, prevalece a ideia de que a reescrita é uma espécie de presente de grego oferecido pelo professor àqueles que não sabem ler e escrever.

Essa visão da reescrita aponta para duas questões: a) essa atividade continua não fazendo parte do aprendizado da escrita na escola; b) o professor de Língua Portuguesa, mediante o texto do aluno, ainda continua ocupando a posição de revisor e não de interlocutor, mediador por meio da própria produção escrita.

Não há escrita sem reescrita; não é possível declarar a existência de um texto sem que haja reflexão, pois a entrada no mundo da cultura escrita não demanda somente o domínio de vocábulos, mas também o domínio simbólico dos elementos linguísticos que, aliados às vivências, transformam a linguagem em lugar de trabalho e produto desse trabalho.

Diante disso, é necessário que, na universidade, haja um trabalho para que o futuro professor de Língua Portuguesa não só conheça as diferentes teorias linguísticas que afirmam a importância da reescrita, mas que, principalmente, tenha acesso a metodologias de trabalho com o texto que levem à compreensão acerca de como mobilizar a teoria para trabalhar a escrita e a reescrita na escola.

Tal defesa advém da compreensão de que a reescrita se traduz em uma aprendizagem que permite ao sujeito trabalhar com as palavras, pensar as frases e eliminá-las quando necessário, até que o texto final tenha, em termos de usos da linguagem e coerência temática, um caráter de peça homogênea.

Reescrever, nesse sentido, é resmungar consigo mesmo, com outros e com as próprias palavras. Reescrita é trabalho. E como tal, para que se realize, é central que o aluno se coloque numa posição de responsabilidade por aquilo que escreve. E a responsabilidade se constrói em bases diferentes da obrigação. O ato de escrever exige uma árdua reflexão com e sobre a linguagem. Isso é o que torna possível o reconhecimento das diferentes modalidades linguísticas e de quais usos podem ser feitos delas.

Para levar o aluno a compreender a relevância desse trabalho com os recursos linguísticos e extralinguísticos, o professor de Língua Portuguesa precisa abrir portas de entradas nas próprias produções dos alunos para tratar dos problemas da escrita. Se observarmos, por exemplo, como os alunos, nos momentos de aula, narram, descrevem e discutem oralmente histórias e acontecimentos vivenciados, veremos que a dificuldade nem sempre reside em ter o que dizer, mas como dizer quando se trabalha com os registros da língua escrita.

A facilidade com que realizam tais tarefas oralmente e a dificuldade que apresentam para escrever esses mesmos fatos são um forte indício de que o domínio dos recursos necessários à produção da escrita resulta de aprendizados específicos das sutilezas, determinações e indeterminações da linguagem e dos sentidos.

Nesse processo, que não se dá sem a mediação do professor, se se considerar que escrever se assemelha ao trabalho do escultor (a escrita, como a escultura, não sai pronta), para entender e definir quais os detalhes devem cuidados, polidos, alisados e arredondados, é importante que o aluno encare como necessária a prática de ler os seus próprios textos e compreenda que os usos dos recursos da língua não são neutros nem aleatórios. Principalmente, a escolha de um ou de outro produz efeitos de sentidos diferentes.

Segundo Matencio (2000), as dificuldades do aluno residem em como fazer interagir o seu conhecimento sobre o tema e o planejamento e organização da escrita do texto. Ou seja, ele demanda orientação sobre como relacionar e selecionar dados não apenas referentes ao seu conhecimento sobre o tema, mas também sobre quais recursos da língua pode recorrer para que a atividade de escrita se realize. Não só o manuseio dos recursos linguísticos passa a ser então um aprendizado importante para a elaboração de estratégias de reescrita, mas também o trabalho de correção que o professor faz quando esses recursos são apresentados na forma de um texto.

O modo como o professor olha para tais recursos no processo de correção permite (ou não) ao aluno construir o movimento de aproximação e afastamento na atividade de formulação de um texto. Daí a defesa de que, se aliada a uma concepção de correção que tome o texto como campo de interlocução entre professor e aluno (RUIZ, 2010), a reescrita possibilita a compreensão de que a reflexão sobre a palavra escrita é crucial na produção de um texto. Daí a importância do foco não ser a simples correção de problemas gramaticais, porque seria somente um trabalho sobre o produto, e não sobre o processo de escrever. Valorizar o processo implica focalizar as diferentes etapas de sua realização, o que passa por ensinar a planejar, rascunhar e reestruturar. Enfim, escrever e reescrever.

### **3. O TRABALHO COM A REESCRITA PELA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**

Quando se salienta a irredutibilidade da reescrita na construção da escrita, a primeira dificuldade que surge é para definir quais problemas linguísticos e discursivos abordar no momento de corrigir um texto e criar um roteiro de trabalho para o aluno. A segunda dificuldade refere-se à preocupação que os professores têm, não sem um fundo de razão, de que a reescrita não seja algo maçante e cansativo. O centro da questão está, portanto, em como desenvolver essa atividade de modo a implicar o aluno não em um mero trabalho de adequação às normas gramaticais, mas, sim, em um tipo de atividade que, como sujeito que escreve, vai se constituindo e construindo sua própria escrita por meio das ações que pratica com a linguagem.

Ao nos depararmos com produções incipientes que mesmo os alunos dos cursos de graduação apresentam, parece-nos que a maior dificuldade do professor reside em decidir o que priorizar ou como orientar o aluno a enfrentar os inúmeros problemas que seu texto apresenta. Ou seja, as perguntas que sempre são postas por diferentes professores são: *como ensinar o aluno a organizar as ideias em um mesmo parágrafo?*

*Como ensiná-lo a fazer um texto coerente e a concluir o seu texto? Como corrigir os erros ortográficos? Como ensinar o aluno a argumentar?*

Nas reflexões que vimos produzindo, está presente a convicção de que construir respostas para essas questões não implica defender a despreocupação com o aspecto formal do texto. Ao contrário, as explicações vindas das teorias linguísticas são importantes porque ajudam a traçar estratégias adequadas para definir o momento em que é necessário também levar o aluno a compreender a importância, por exemplo, de se preocupar com as adequações do texto à variedade padrão. Nesse sentido, a preocupação do professor com a reescrita já no momento da avaliação do texto precisa ser fundamentada na concepção de que as correções das inadequações linguísticas não podem anteceder o trabalho com os aspectos discursivos e temáticos.

O aluno traz para o interior do texto fatos relacionados às suas vivências. Segundo Geraldi (1995), esses fatos são responsáveis pela construção do universo do enunciador. Portanto, é importante questionar se a construção desse universo está completa, se dados retirados do vivido ficaram de fora ou não. Por essa perspectiva, no que tange ao trabalho do professor, a tarefa mais importante é definir as prioridades a serem trabalhadas quando se trata de focalizar a reescrita.

É importante o professor saber apresentar ao aluno, por meio da avaliação que faz no texto, pequenas estratégias que lhe possibilitem reconhecer quais caminhos são necessários seguir para se construir um texto escrito que efetivamente funcione como peça de leitura para o interlocutor.

Para o professor compreender devidamente quais são os reais desafios do processo de ensino da escrita, é necessário elaborar um saber sistematizado sobre os saberes ou não saberes do aluno. Essa elaboração não pode ser meramente intuitiva ou baseada em problemas apresentados por um ou outro aluno que chama mais ou menos a atenção. Ao contrário, deve ser organizada de forma tal que dê ao professor detalhes sobre as dificuldades e facilidades de cada um dos alunos.

De posse desse saber, construído pelo exercício de uma avaliação diagnóstica sobre as dificuldades do aluno no manuseio da língua escrita (que não é construído senão por meio de observações e anotações criteriosas), o professor poderá dispor de um planejamento sobre o qual trabalhar quando apresentar para o aluno a reescrita como uma etapa primordial da escrita.

Também a avaliação diagnóstica ajuda a selecionar as questões linguísticas e discursivas que poderão ser abordadas para que haja, por parte dos alunos, no desenvolvimento da reescrita, o reconhecimento e aprofundamento dos saberes necessários à elaboração de um texto. Com outras palavras, a seleção dos problemas e as estratégias traçadas ajudam a construir a compreensão de que alguns problemas textuais podem ser resolvidos com correções gramaticais, e/enquanto outros exigem um trabalho de reestruturação linguística e discursiva do texto.

Jolibert (1994) afirma que, quando o professor define os objetivos tanto para si como para o aluno, a tendência é o aluno construir a compreensão de que escrever é trabalho. Isto é, se a reescrita não for uma mera atividade de limpeza – cujo ponto central é a eliminação das inadequações e impurezas referentes à variedade padrão – pode-se tornar um acontecimento irreproduzível. Com as palavras da autora: “poderá parecer entediante todo trabalho de reescrita que se julga inútil, repetitivo, exigido por adulto maníaco (pela cópia e recópia) etc.”. (JOLIBERT, 1994, p. 47).

A reescrita na escola – e também na universidade – é uma tarefa difícil porque exige um trabalho deliberado, planejado e repensado com a linguagem. Suas etapas

precisam ser planejadas, pois do contrário corre-se o risco de que seja um trabalho desordenado e repetitivo. Obviamente, o planejamento não pressupõe a total separação dos problemas no interior do texto, mas é simplesmente um caminho metodológico que visa a facilitar o retorno do aluno à sua produção. Também a modalidade de texto e as dificuldades diagnosticadas são definidoras do tipo de estratégia a ser adotada para trabalhar a reescrita.

As atividades voltadas para a discussão dos problemas textuais carecem ter como principal objetivo a apresentação das consequências de determinadas realizações linguísticas e discursivas. Por exemplo, se o aluno não consegue fazer as retomadas anafóricas de forma coerente, não basta fazer a correção eliminando ou informando qual elemento linguístico pode ser usado. É importante discutir, chamar a atenção para os efeitos de sentidos produzidos pelo uso inadequado e adequados das anáforas.

O aluno, ao receber o texto com as anotações e observações do professor, não é um mero receptor das palavras alheias. Ele adota, com relação às palavras do outro, uma atitude responsiva: isto é, a cada trabalho de reescrita vai construindo as condições necessárias para “concordar ou discordar, completar, adaptar e aprontar-se para executar” (BAKHTIN, 1979, p. 289) aquilo que o seu interlocutor apontou como questionamento sobre os seus atos de linguagem.

Nessa atitude de diálogo com as palavras que, no limite, são próprias e alheias, dá-se a constituição do texto e do próprio sujeito que escreve. É por meio desse movimento que ocorre o domínio da língua escrita e a compreensão de como seus recursos produzem sentidos para quem escreve e para o interlocutor. Entretanto, esse processo precisa ser construído, uma vez que, conforme já dito, é comum o aluno, de diferentes níveis de escolarização, acreditar que a escrita é um processo que ocorre a um só golpe, como inspiração de um momento feliz. Dito de outro modo, ensinar a reescrever um texto passa pelo processo de ensinar como se dá trabalho com recursos linguísticos e extralinguísticos para arrematar e hierarquizar argumentos, temas e ideias.

Isso exige um aprendizado por parte do professor. Um aprendizado sobre como olhar para o texto não como uma peça a ser corrigida por um corretor, mas como uma peça que, após avaliação, deve ser retrabalhada e revisada pelo aluno. O texto, por essa perspectiva, precisa passar a ser visto como lugar de interlocução, visando o ensino e aprendizagem da escrita. Esse deslocamento é necessário porque o professor de Língua Portuguesa, mesmo na condição de aprendiz, ainda toma o texto como lugar de revisão, o que implica olhar somente para as inadequações relacionadas à gramática normativa.

A não separação entre correção e revisão, geralmente, tem levado o professor (inclusive o que está em formação) a assumir a posição somente de corretor. Consequentemente, no trabalho com o texto do aluno, mostra através de indicações verbais ou escritas o que deve ser modificado, acrescentado, suprimido, etc.. Essa ação não garante em absoluto que o aluno veja sua escrita da mesma forma que o professor que corrige e, portanto, não assegura que a mudança seja realmente feita. Em síntese, se assume a posição de corretor, o professor tende a deixar para o aluno somente o trabalho mecânico de realizar as modificações já indicadas.

Se o aluno faz o trabalho de correção orientado por uma avaliação diagnóstica do seu texto, o professor assume a posição de quem avalia e aponta os problemas e, a partir disso, orienta o aluno a fazer alterações necessárias no próprio texto. Por essa perspectiva, o aluno passa a ser leitor do próprio texto. Segundo Solé (1998), na prática da correção textual, o “ler para revisar um escrito próprio” tem uma lógica diferenciada de funcionamento porque:

[...] quando lê o que escreveu, o autor/revisor revisa a adequação do texto que elaborou para transmitir o significado que o levou a escrevê-lo; neste caso, a leitura adota um papel de controle, de regulação, que também pode adotar quando se revisa um texto alheio, mas não é a mesma coisa. Quando leio o que escrevi, sei o que queria dizer e tenho que me por simultaneamente em meu lugar e no do futuro leitor, isto é, você. Por isso, às vezes os textos são tão difíceis de entender – é possível que o autor tenha se posto apenas em seu próprio lugar e não no dos possíveis leitores [...] É uma leitura crítica, que nos ajuda a aprender a escrever e em que os componentes metacompreensivos tornam-se muito evidentes. (SOLE, 1998, p. 96)

É a partir dessa concepção que se espera que o aluno/escritor/revisor seja capaz de reler o que escreveu para localizar disfunções e reescrever seu texto, suprimindo, acrescentando, deslocando e trocando aquilo que julgar conveniente. Além disso, o aluno deve estar preparado para proceder à análise do que escreveu. Tal análise deve ser feita considerando os objetivos da produção, os interlocutores e, principalmente, o projeto de dizer. A revisão por essa perspectiva não é mero ato de limpar o texto, mas de retornar para rever, repensar o escrito a partir das possibilidades apresentadas pelo professor. Em suma, a reescrita resultante desse ato possibilita que o aluno analise se realmente disse aquilo que queria dizer.

#### **4. PRÁTICAS DE CORREÇÃO DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO**

Nas produções que estão embasando esta reflexão, foi possível constatar que, na correção realizada pelos alunos de Letras, prevalece a preocupação com o uso correto da língua<sup>5</sup>. Sobretudo, prevalece a representação da escrita como atividade dependente do domínio das regras da variedade padrão. Isso fica evidente nos comentários sobre os textos corrigidos: “em modo geral [o texto] ficou bom; segundo parágrafo muito grande; boa argumentatividade; uso incorreto da conjunção; advérbio “Onde” está de forma incorreta; erro de coerência; seu texto não está bom, tem muito erros de concordância”.

Esse conjunto de comentários, geralmente escrito nas margens do texto, é acompanhado de um traço indicativo/sublinha na palavra ou frase onde o problema se localiza. Duas características são comuns às observações/correções realizadas: a) apresentam um caráter genérico; b) estão centralmente voltadas para o aspecto normativo do texto. Como diálogo entre quem corrige e quem produz o texto, surge um discurso que visa muito mais advertir sobre os “erros” – “isso não é aceito num texto dissertativo” – do que apontar e orientar na busca de soluções. Nessa prática de correção, embora também aprendiz, o professor em formação assume a perspectiva de que o aluno que escreve tem conhecimento das regras estruturais da escrita.

---

5 Os alunos do curso de Letras que integram o GEDELES corrigem, semanalmente, as produções escrita de alunos das turmas de LPT – produções que são realizadas para atender ao programa do curso. O conjunto de produções corrigidas, a partir do roteiro de questões descritas no tópico 4 deste artigo, é discutido e analisado nas reuniões do grupo com base nas concepções teóricas vindas da Linguística Textual, Sociolinguística e Análise do Discurso. Após as correções, os textos são devolvidos aos autores para que reescrevam. Reescritos, outra leitura/correção é feita pelos integrantes do GEDELES. Após essa segunda leitura, os textos são devolvidos aos autores com uma avaliação definitiva.



Diante desses problemas concretos referentes à aprendizagem do futuro professor acerca de como avaliar o texto visando o ensino da reescrita, e ancorados em concepções teóricas vindas do campo da Linguística Textual, Análise do Discurso e Sociolinguística, temos discutido no grupo de estudos os pontos que devem ser focalizados no texto quando a avaliação visa não à mera higienização, mas à construção de um processo de interlocução que leve à reescrita.

Nesse sentido, segundo Jolibert (1994), o primeiro ponto a ser focalizado é o funcionamento global do texto. Se for um texto dissertativo argumentativo<sup>6</sup>, é importante observar se a produção do aluno apresenta: a) título adequado; b) adequação ao contexto de produção de linguagem; c) estruturação adequada do texto; d) argumentação própria para a defesa do ponto de vista. Segundo a autora, é na forma de organização e desenvolvimento desses tópicos que os problemas linguísticos (gramaticais) surgem, tais como:

- As repetições, derivadas dos desconhecimentos sobre quais recursos linguísticos podem funcionar numa relação de sinonímia;
- as dificuldades de usos dos elementos catafóricos e anafóricos, que acarretam problemas relacionados às retomadas e localização, dentro do texto, de tempo, espaço e pessoa;
- o reconhecimento da importância dos usos dos tempos verbais adequados dentro de um texto narrativo, dissertativo e descritivo;
- a adequação lexical ao tipo de texto;
- na ortografia, o reconhecimento dos usos das desinências que marcam as concordâncias nominais e verbais; e
- adequação dos usos de pontuação.

O olhar para os aspectos linguísticos e discursivos, tal como descritos acima, precisa ser aliado a uma concepção de avaliação textual interativa e classificatória. Na textual e interativa, conforme Ruiz (2010), o professor/avaliador apresenta comentários longos sobre os feitos do aluno; geralmente escrito em sequência ao texto do aluno. Tais comentários funcionam como bilhetes que têm a função de falar/orientar a tarefa de reescrita (ou especificamente sobre os problemas do texto) ou falar metadiscursivamente acerca da própria tarefa de correção. Já na avaliação classificatória, o professor/avaliador identifica e classifica de forma não ambígua os erros dos alunos e, em alguns casos, sugere modificações; o mais comum é ele propor ao aluno que corrija sozinho o seu erro.

Considerando essas concepções, os alunos de Letras participantes do grupo de estudos foram orientados a estabelecer diálogos com os autores dos textos, alunos de outros cursos de licenciaturas, por meio dessas produções. Ou seja, o objetivo central dessa orientação tem sido o aprendizado, por parte do futuro professor de Língua Portuguesa, acerca de como, no ato de correção, é possível falar do texto do aluno tendo a linguagem como principal objeto de atenção. É o momento de mobilizar as teorias linguísticas para construir compreensões sobre o texto.

A transformação das teorias linguísticas em recursos que permitem ao professor de Língua Portuguesa organizar sua prática é um dos problemas que ainda persiste quando se considera a necessidade de mudanças das práticas de ensino vigentes na

---

<sup>6</sup> Discutiremos somente o texto argumentativo neste artigo porque este (e o dissertativo) é um dos tipos de linguagem presente nas produções dos alunos dos cursos de licenciaturas.

escola básica. A avaliação/correção do texto mediada pelas teorias faz com estas deixem de ser, no momento da formação inicial, um conhecimento abstrato que só deve ganhar materialidade quando os problemas de ensino e aprendizagem surgirem no momento do exercício efetivo da docência.

Assim, com base nas concepções propostas por Ruiz (2010), foi criado um roteiro de perguntas visando ao trabalho de avaliação com vistas à reescrita. A primeira parte do roteiro visa a orientar o olhar para o texto como uma produção que envolve recursos linguísticos e extralinguísticos; a segunda, visa especificamente a apresentar um conjunto de símbolos para marcar os problemas do texto.

O roteiro é composto pelas seguintes perguntas: O título do texto está adequado? No que diz respeito à adequação ao contexto de produção da linguagem e construção argumentativa, o aluno: a) colocou-se como alguém que discute a questão adequadamente, ou seja, considerou o leitor e o objetivo do texto?; b) conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?; c) contextualizou adequadamente a questão discutida?; d) explicitou a posição defendida perante a questão?; e) usou argumentos pertinentes ao tema para defender a posição assumida?; f) concluiu de forma adequada ao que foi discutido ao longo do texto?

Por fim, no que diz respeito ao uso dos recursos linguísticos, o aluno: a) empregou adequadamente as unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação)?; b) apresentou conhecimento das normas gramaticais padrão?; c) apresentou um texto com legibilidade, isto é, sem rasuras?

Por se tratar de uma situação de ensino (da leitura e escrita para alunos de outros cursos) e aprendizagem (do aluno de Letras acerca de como avaliar uma produção textual visando o ensino da reescrita), esse conjunto de questões – elaboradas pelo grupo a partir das dificuldades que as produções apresentavam – foi elaborado com o objetivo de levar o aluno de Letras a estabelecer diálogo com o autor do texto ao corrigir e, ao mesmo tempo, mobilizar várias teorias linguísticas para realizar a correção. Interessa, portanto, mostrar que as recomendações classificatórias sozinhas não são suficientes, uma vez que a compreensão dos problemas de um texto não cabe dentro de fórmulas estanques.

O aspecto classificatório pode ser útil desde que o professor localize o problema, entenda sua natureza a partir dos saberes linguísticos que possui e, principalmente, saiba apresentar possibilidades de diálogos com o autor do texto para que os problemas sejam sanados por meio da ação de ensino e aprendizagem.

Logo, se a correção por um lado “se dá nos limites da capacidade do aluno, por outro também se dá nos limites da capacidade do professor. Como falante nativo da língua, mesmo, mas, igualmente, como estudioso da linguagem – que, espera-se, ele seja” (RUIZ, 2010, p. 165). Na interação pela escrita – e isso vale para o produtor de texto e para o professor que avalia – o texto é o espaço em que o sujeito, distanciado do interlocutor, precisa traçar estratégias para marcar a sua presença e, também, construir formas produtivas de interlocução. Por essa perspectiva, a correção precisa ter como objetivo central apontar os problemas e as qualidades de um texto, explicitando, sobretudo, os motivos das adequações ou inadequações. Esse conhecimento/aprendizado é primordial para que o professor de língua portuguesa torne a escrita na escola um processo que não se realiza sem a reescrita.

## 5. RESPOSTAS DO ALUNO DE LETRAS (AVALIADOR) E DO ALUNO PRODUTOR DE TEXTOS

### 5.1. O trabalho de avaliação/correção do aluno de Letras

Fazer a avaliação e correção de textos centradas em uma prática que, de fato, ensine o aluno a construir a textualidade do texto de forma eficiente, esse é o objetivo do trabalho do grupo de estudos formados por alunos de Letras. Conforme já dito nos tópicos anteriores, não é difícil comprovar a dificuldade que os professores de Língua Portuguesa têm para analisar as produções de seus alunos considerando os aspectos textuais e discursivos. Isso porque historicamente há um aprendizado desse professor que se fundamenta na análise e identificação das categorias gramaticais ou sintáticas.

A percepção dos aspectos textuais e discursivos ainda é um aprendizado que carece ser muito trabalhado ao longo da formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Daí que um dos objetivos que norteia o trabalho e as discussões no grupo é a viabilização de “análises que incidam sobre questões da construção coesa, coerente e relevante de textos, o que, naturalmente, inclui contexto, texto, léxico e gramática” (ANTUNES, 2011, p. 16).

Nesse sentido, um objetivo da análise e correção é levar o aluno de Letras a identificar e descrever os problemas encontrados, fazendo uso de uma linguagem clara, não genérica e detalhada. Isso tudo a partir das considerações dos aspectos globais, aspectos da construção e da adequação vocabular do texto. A consideração desses três aspectos permite construir uma análise acerca de como o produtor do texto:

- a) estabelece relações entre partes de um texto, identificando a materialidade linguística que contribui para a continuidade/progressão;
- b) mobiliza as operações necessárias para demarcar sua tese e quais argumentos oferece para sustentá-la;
- c) considera e sabe adequar a variedade linguística ao gênero textual;
- d) reconhece o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão e, conseqüentemente, faz uso delas no desenvolvimento da temática;
- e) transforma a palavra alheia em palavra própria na relação entre texto lido e texto escrito; e
- f) concebe o percurso de produção do texto escrito.

Na construção da avaliação diagnóstica das produções, considerando as questões acima, surgiu um trabalho avaliativo ainda bastante variado porque há um aprendizado acerca de como avaliar e corrigir texto que resulta da experiência de ser aluno que produz textos na escola. Porém, o que está prevalecendo é a tendência de avaliar/corrigir considerando, além da gramática, fatores que promovem a textualidade. Tanto que, ao elaborar uma síntese geral do trabalho de correção de um texto, alguns alunos de Letras apresentaram análises diagnósticas como a transcrita a seguir, com observações que não se restringem aos aspectos estruturais do texto. Vejamos:

“1 - Demonstrou bom domínio da norma culta, porém com eventuais deslizes gramaticais e de convenções de escrita”.

2- “Desenvolveu razoavelmente o tema. Em alguns trechos apresentou argumentos muito bons, porém estes não foram bem trabalhados ao longo do texto. Domina precariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo”.

3 – “Apresentou informações, fatos e opiniões pertinentes ao tema, porém em alguns trechos entra em contradição”.

4 – “Articulou precariamente as partes do texto. Apresenta problemas na estruturação do tipo do texto – dissertativo”.

5- “Correspondeu, na escrita, ao tema, porém não soube adequar ao tipo de texto pedido”.

6 – “Estruturou o texto – não contém todas as partes – introdução, desenvolvimento e conclusão. Não apresenta título nem conclusão. Perdeu-se a coerência em alguns trechos”.

7 – “Apresentou coesão sequencial e coesão referencial – razoável”.

8 – “Apresentou domínio razoável das normas gramaticais”.

9 – “Apresentou boa progressão textual nos três primeiros parágrafos, no entanto esta progressão é totalmente comprometida pela forma como finaliza o texto”.

A partir desse diagnóstico geral, é possível afirmar que a metodologia de avaliação proposta apresenta indícios de que a concepção e o próprio fazer avaliativo são fundamentais para que o professor de Língua Portuguesa tenha condições de planejar o trabalho de reescrita de um texto. Essa atividade só poderá ser bem sucedida se o professor souber, para si e para ensinar seu aluno, que, na construção de um texto, os aspectos globais, de construção e de adequação vocabular não podem ser tomados como corpos isolados, uma vez que um texto é um tecido que se forma pela tessitura desses três elementos.

Embora não apresente uma organização hierárquica, que vai do global para o pontual, as questões acima demonstram que aliar roteiro de correção à discussão em grupo acerca de como fazer uma avaliação diagnóstica voltada para a reescrita coloca o futuro professor diante da necessidade de adotar uma perspectiva mais ampla de análise e avaliação do texto. Com esse trabalho de formação, de fato, tem sido possível demonstrar onde persistem as práticas de análise/correção genéricas, a confusão entre conceitos linguísticos e, principalmente, a persistência do enfoque somente no aspecto gramatical do texto.

## *5.2. O trabalho de reescrita dos alunos produtores de textos*

Os autores das produções textuais avaliadas, mesmo quando assumiram que a reescrita é um trabalho necessário, demonstraram dificuldades para seguir as orientações postas nas margens de seus textos. Prevalece a concepção de que reescrever é somente corrigir os erros ou mudar palavras por algum sinônimo. Consequentemente, mesmo no caso em que o avaliador conseguiu realizar um bom trabalho para que o texto fosse reescrito, os produtores não conseguiram estabelecer o necessário diálogo entre avaliador/texto/ autor para que, juntos, construíssem estratégias para convencer o leitor.

No fragmento abaixo, as partes em vermelho são comentários e indicações apresentadas para que o aluno melhorasse seu texto.

2º parágrafo do texto do aluno

(parágrafo) O ser humano(.) desde as cavernas, sempre foi curioso sobre o novo, que foi onde começou a apurar sua capacidade de pensar.(E) Com isso o homem pôs-se a desenvolver, experimentar, observar.(.) (sem vírgula) e estudar a ciência, de onde saiu descobertas e tecnologias, que hoje são de suma importância para todos nós como, por exemplo, os

computadores e o uso da Internet **que** nos auxilia em estudos de qualquer área, podendo também conhecer várias nacionalidades, raças, culturas com apenas um “click”. **(E) (não há necessidade desse conectivo)** outra área**(,)** **(sem vírgula)** **que** também evolui bastante através da ciência **foi (é)** a médica, **que** **avançaram** (“**avança**”, pois quem evolui é a área médica e, como seu texto está no presente, procure fazer a concordância verbal e deixar sua redação num mesmo tempo) de tal forma **que** cirurgias **que** demoravam horas, agora são tão simples **que** demoram minutos, como as cirurgias feitas a raio laser.

A seguir estão os comentários feitos nas margens do texto para cada parte marcada em vermelho:

- E (estrutura): a parte poderia ser reestruturada, não por não entender o texto, mas somente por uma questão formal. Opção: O ser humano, desde as cavernas – onde começou a apurar sua capacidade de pensar (ou mental)-, sempre foi curioso sobre o novo.
- Perceba que você está utilizando demais o “que”. Tente substituí-lo por o qual, a qual, os quais, as quais. Ou até mesmo reestruture as frases como: “que cirurgias que demoravam horas, agora são tão simples que demoram minutos”, para: cirurgias, as quais demoravam horas, hoje se simplificaram em minutos pela evolução da tecnologia.
- Você está justificando muito bem seus argumentos, dando exemplos pertinentes e colocando fatos históricos que fazem com que sua redação engrandeça.

No caso descrito, o avaliador utilizou-se minimamente da grade de correção estipulada pelo grupo, porém, detalhou bem as partes que apresentavam necessidade de comentários, principalmente no que diz respeito à organização estrutural do texto. Reescrito, o texto ficou da seguinte forma:

O ser humano deste as cavernas – onde começou a apurar sua capacidade de pensar (ou mental) -, sempre foi curioso sobre o novo. E com isso o homem pôs-se a desenvolver, experimentar, observar e estudar a ciência, de onde saiu descobertas e tecnologias, que hoje são de suma importância para todos nós como, por exemplo, os computadores e o uso da Internet, que nos auxilia em estudos de qualquer área, e o lado tenebroso a criação de mísseis e bombas no qual poderá prejudicar países e nações inteiras. Outra área que também evolui bastante através da ciência, é a médica, avança de tal forma, cirurgias as quais demoravam horas, hoje se simplificaram em minutos, como as cirurgias feitas a raio laser.

O aluno, ao reescrever, não atentou para algumas particularidades dos comentários postos na margem e no interior do texto. Mesmo tendo acesso à grade de correção usada pelo avaliador, em várias passagens, copiou literalmente as orientações. Por exemplo, a letra E, posta entre parêntese, tem o objetivo de indicar que ali há um problema de estrutura. Na reescrita, esse “E” foi incorporado ao texto. As sugestões de substituições da conjunção “que” não foram devidamente adequadas ao contexto.

Esse não é um caso isolado. Ao longo das correções, grande parte dos produtores de texto não se coloca como leitores de si mesmos e críticos de suas produções. Essa desatenção e/ou não saber reescrever a partir das indicações demonstram que o trabalho de reescrita não é algo comum na vida desse aluno. Em muitos casos isso faz com que, na reescrita, novos e maiores problemas sejam criados no interior da produção.

A seguir estão dois parágrafos do texto intitulado “Ciência um Mal necessário?”, resultante de uma proposta de escrita, para a disciplina Leitura e Produção de textos, baseada em três outros textos que discutiam questões éticas, abrangência e avanços da ciência moderna. O aluno apresentou o seguinte:

## Parágrafo 1

1. A ciência tem como conceito a ideia do conhecimento e a ideia incessante de busca pela verdade
2. através de métodos específicos. O pecado humano é ir além das fronteiras do conhecimento, e
3. nossa tentativa de submeter as leis da natureza torna-se nossa própria destruição. Infelizmente
4. hoje em dia, nos deparamos com um mundo de faz de conta científico onde produtos nos são
5. empurrados, técnicas nos são oferecidas, tratamentos milagrosos nos são vendidos e o melhor de
6. tudo, todos eles" cientificamente comprovados", segundo quem os vende.

## Parágrafo 2

7. A Tecnologia chegou, em nossos tempos, especialmente depois da globalização, a adquirir
  8. enorme importância não só para os indivíduos, mas também, para as nações e para a sociedade
  9. em geral levantando problemas econômicos, políticos, sociais e mesmo culturais. Os
  10. sofisticados recursos tecnológicos de que hoje dispomos, podem, ao contrário do que se espera e
  11. do que se imagina, ser limitadores e empobrecedores, além de, em muitos casos, acentuar
  12. desigualdades e escravizar seus usuários. Um ponto dessa desigualdade a ser levantado é o
  13. analfabetismo digital e a exclusão digital são fatores que elevam ainda mais o índice de
  14. desemprego no Brasil, pois hoje as empresas procuram por profissionais que saibam ao menos
  15. utilizar um computador, pois todos os equipamentos da empresa são automatizados e requerem
  16. um conhecimento mínimo em informática. Mais como uma pessoa que nunca se viu um
  17. computador pode exercer tal função? Existem cidades ainda no Brasil que não tem **um** provedor
  18. de internet. O Problema citado acima não é o maior, a tecnologia acaba por infringir os direitos
  19. humanos, que por lei, garantem a todos os seres humanos direitos e liberdade de pensamento e
  20. expressão.
- [...]

Como avaliação correção, visando à reescrita, recebeu o seguinte resultado:

- a) O texto não tem um tema definido. No primeiro parágrafo, nas linhas 1 a 3, você trata a insistência do homem em ir além das fronteiras do conhecimento. Em seguida, nas linhas 4 a 6, você passa a falar do faz de conta (da charlatanice!) que faz parte do mundo científico. Porém, não estabelece relação de continuidade entre a insistência de ir além das fronteiras com esse mundo de faz de conta. Dito de outro modo, qual a relação entre esses dois assuntos?
- b) No segundo parágrafo, um novo tema é introduzido sem que haja relação com os apontados no primeiro parágrafo. Pode-se dizer que o analfabetismo digital é o grande tema do segundo parágrafo. Ocorre que isso não tem relação com o que foi dito no primeiro nem com o que segue, linha 15. A partir desta, o tema analfabetismo digital ganha um caráter restrito, que é o problema das pessoas que, não tendo acesso às tecnologias, não podem atuar de forma eficiente nas empresas. Por fim, ainda no segundo parágrafo, você assinala que a tecnologia infringiu os direitos humanos. Como isso acontece? É a tecnologia que não permite a liberdade de pensamento ou é o modo como ela é usada que causa esse impedimento?
- c) Diante disso, no que diz respeito à progressão e unidade temática, seu texto apresenta sérios problemas. Ele fala de tudo, de vários assuntos, mas não discute nenhum de forma coerente e coesa.
- d) A falta de unidade e progressão temáticas faz com que as informações fiquem sem conclusão, elas são postas nas orações e deixadas de lado. Isso prejudica o propósito comunicativo do texto, uma vez que você não se fixa em um tema. Consequentemente, seu leitor tem uma variedade supérflua de informações.
- e) No aspecto estrutural, o texto apresenta inadequações no uso das vírgulas, nas pontuações e concordâncias verbal e nominal. Há também problemas de orações incompletas [...]
- f) Reescreva o texto. Antes, dentre os vários temas que você relacionou, escolha um para desenvolver de forma mais crítica, detalhada e profunda. Observe que falar de tecnologia não é o mesmo que falar de ciência. A proposta da produção é que você fale da ciência, seus avanços, aspectos éticos, etc.

Se nos exemplos apresentados anteriormente, o trabalho de correção foi realizado de modo a identificar os problemas no interior do texto, neste caso os problemas foram apontados, mas sem identificação por meio de anotações no texto. A numeração de linhas foi a metodologia usada para situar o aluno dentro de sua própria produção. A análise foi apresentada em folha separada, como uma espécie de escrita sobre o texto e não no texto.

A prática vigente na escola é a escrita sobre e no texto. Nesse caso, o aluno não precisa analisar o texto como um todo, basta olhar para as anotações pontuais. Ou seja, o aluno não se transforma em leitor de si mesmo, mas num leitor das anotações postas nas margens e no interior do seu texto. Ao reescrever, diante disso, age como revisor pontual e não como um sujeito que trabalha com a linguagem a partir do diálogo com o outro – o professor e o próprio texto.

Vejam os dois parágrafos apresentados acima:

#### Parágrafo 1

1. A ciência tem como objetivo alcançar o conhecimento e, por isso, trava uma incessante busca
2. pela verdade através de métodos específicos. O pecado humano é ir além das fronteiras do
3. conhecimento e, nessa tentativa, submete as leis da natureza e causa nossa própria destruição.
4. Infelizmente hoje em dia, nos deparamos com um mundo de faz de conta científico onde
5. produtos nos são empurrados, técnicas nos são oferecidas, tratamentos milagrosos nos são
6. vendidos e o melhor de tudo, todos eles "cientificamente comprovados", segundo quem os
7. vende. Não há nenhuma preocupação ética com isso.

#### Parágrafo 2

8. A ciência fez a tecnologia chegar em nossos tempos, especialmente depois da globalização, a
  9. adquirir enorme importância não só para os indivíduos, mas também, para as nações e para a
  10. sociedade em geral, levantando problemas econômicos, políticos, sociais e mesmo culturais. Os
  11. sofisticados recursos tecnológicos de que hoje dispomos e que foram gerados pela ciência,
  12. podem, ao contrário do que se espera e do que se imagina, ser limitadores e empobrecedores,
  13. além de, em muitos casos, acentuar desigualdades e escravizar seus usuários. Um ponto dessa
  14. desigualdade a ser levantado é o analfabetismo digital e a exclusão digital são fatores que
  15. elevam ainda mais o índice de desemprego no Brasil, pois hoje as empresas procuram por
  16. profissionais que saibam ao menos utilizar um computador, pois todos os equipamentos da
  17. empresa são automatizados e requerem um conhecimento mínimo em informática. Mas como
  18. uma pessoa que nunca se viu um computador pode exercer tal função? Existem cidades
  19. ainda no Brasil que não tem **um** provedor de internet. O Problema citado acima não é o maior, a
  20. tecnologia acaba por infringir os direitos humanos, que por lei, garantem a todos os seres
  21. humanos direitos e liberdade de pensamento e expressão. Temos que nos questionar sobre os
  22. avanços da ciência e da sua importância para o ser humano.
- [...]

Quando o aluno é chamado a refazer um texto, o que se espera é que reescreva, reelabore, reestruture o próprio texto em função das observações e avaliações feitas pelo professor. A nova versão deve ser a reescrita (RUIZ, 2010). Pelas alterações presentes nos parágrafos acima, quando comparadas às da primeira versão, o que se pode observar é que não houve reescrita, mas um trabalho de arrumação das estruturas já existentes. Como não se trata de uma avaliação/correção resolutiva, que apresenta o problema seguido da solução – neste caso, o aluno praticamente copia todas as alterações apresentadas pelo avaliador –, o aluno, embora demonstre que compreendeu o sentido

de algumas indicações, não fez as modificações necessárias para sanar os problemas apresentados.

No primeiro parágrafo, é possível constatar modificação nas linhas 1 a 3 e na 7. Foram modificações pontuais, que podem ser definidas, metaforicamente, como uma costura que visa remendar as partes que estão soltas. Porém, o problema da não delimitação do tema não é enfrentado. No segundo parágrafo, o mesmo procedimento é mantido. Tanto que no final do texto, assim como no final do primeiro, há o acréscimo de uma oração que, de fato, representa uma tentativa de inserir a questão da ética na ciência. Como várias outras orações, essas passam a fazer parte da variedade de assuntos desconectados ao longo da produção.

Diversas hipóteses podem ser levantadas para explicar esse não fazer:

- ou o aluno simplesmente não quis executar a tarefa de revisão (e encontrar evidências dos motivos que o levaram a isso é impossível);
- ou o aluno não soube revisar convenientemente seu texto, porque não encontrou uma solução para o problema;
- ou, então, o aluno não revisou porque não compreendeu a correção do professor (pelo fato de esta lhe apresentar problemas de interpretação). (RUIZ, 2010, p. 62).

Assim como a autora, consideramos que o aluno tem dificuldades para encontrar solução para os problemas textuais apresentados. As modificações funcionam como um indício de que tem uma noção vaga das soluções que pode adotar. Tanto que, na primeira linha, primeiro parágrafo, há a inserção do conectivo “por isso” e na linha três do conectivo “nesse sentido”, que resolvem o problema localmente. Não há a percepção de que o tema continua muito amplo e que o acréscimo da oração “Não há nenhuma preocupação ética com isso” não modifica esse fato. O texto continua com problema de unidade temática e de progressão, embora os pequenos consertos funcionem como pistas acerca da discussão que o leitor pode imaginar que o autor do texto deseja desenvolver.

Nesse caso, a principal dificuldade do aluno é para estabelecer a unidade temática, progressiva e semântica. Isso porque ele tem dificuldades para definir qual é o fio condutor de sua escrita. Ao não constituir esse fio, não demarca claramente a questão central da discussão que deseja desenvolver. Daí que, cada parágrafo, “parece um textinho à parte. Não se consegue perceber a presença de uma sequência, de um encadeamento, de uma continuidade, que, no final, resulte na unidade pretendida”. (ANTUNES, 2011, p. 68).

Pelos dados analisados neste tópico, temos então dois cenários: nas correções com indicações claras e acompanhadas das resoluções dos problemas, o aluno tende a simplesmente copiar o que o professor escreveu sem fazer uma leitura do todo do texto. Nesse caso, age localmente como mero revisor. Na correção em que os problemas são assinalados, mapeados, mas as soluções não são dadas pelo professor, surgem os limites com relação à busca de solução. Entretanto, as duas situações são indícios de que o trabalho de reescrita se fragiliza em razão das concepções de ensino da escrita que ainda toma a estrutura da língua como principal objeto. Outro indício que surgiu também e que está sendo investigado é o de que o fracasso da reescrita também esteja ligado ao próprio modo como o professor escreve as orientações, usando, por exemplo, termos técnicos e/ou teóricos desconhecidos do produtor do texto.



Nos dois modos de agir dos alunos está presente uma única concepção de escrita, pois quando age como corretor de problemas locais, o aluno demonstra que passou por um aprendizado de escrita que prioriza a correção da estrutura; quando apresenta dificuldade para solucionar problemas ligados à coerência temática e progressiva do texto, o que exige um aprendizado acerca de como olhar para o texto como um todo, demonstra que vivenciou uma aprendizagem de escrita que não prioriza o aprendizado dos usos da linguagem.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para reescrever, pelos exemplos analisados, o assinalamento dos problemas estruturais do texto é insuficiente. A reescrita se traduz em um movimento em que as palavras são trabalhadas, as frases pensadas, eliminadas, refeitas até que o texto final tenha, em termos de usos da linguagem e coerência temática, um caráter de peça homogênea. Nesse sentido, o ato de escrever exige uma árdua reflexão com e sobre a linguagem. Esse trabalho reflexivo é o que torna possível o reconhecimento das diferentes modalidades linguísticas e de quais usos podem ser feitos delas. Para que esse trabalho seja realmente produtivo, é necessário que o professor/interlocutor saiba assumir a posição de mediador entre as exigências linguísticas discursivas de uma produção e os saberes do aluno<sup>7</sup>.

Por um lado, as análises desenvolvidas permitem concluir que um dos nós da produção de texto eficiente está na dificuldade que o professor de Língua Portuguesa tem para intervir no texto do aluno. Mesmo estando em formação, o futuro ou já professor de Língua Portuguesa, de modo geral, ainda demonstra uma concepção de avaliação/correção como adequação à variedade padrão. Há um aprendizado sobre como corrigir os problemas gramaticais que permanecem, embora as discussões vindas do campo da linguística estejam bastantes presentes durante a formação.

Por outro lado, na maioria das vezes, o produtor oferece textos lacunosos e vagos. Estes quase sempre revelam que não há uma compreensão de que, no momento da escrita, em termos de organização dos recursos linguísticos discursivos, não se pode prescindir do trabalho de reescrita. Conforme já dito, ainda prevalece a concepção de que a escrita pode ser realizada a um só golpe.

Considerando esse cenário que envolve dificuldades do professor para orientar a reescrita e do aluno para compreender as especificidades desse trabalho, partimos do pressuposto de que o aprendizado da escrita passa pela criação de condições para que o aluno possa lidar com os recursos variados e exigentes que supõe essa modalidade de uso da língua. A entrada no mundo da cultura escrita não demanda somente o domínio de vocábulos, mas também o domínio simbólico dos elementos linguísticos que, aliados às vivências, transformam a linguagem em lugar de trabalho e produto desse trabalho.

A criação dessas condições é possível se o professor souber como avaliar/diagnosticar os problemas do texto e, principalmente, se souber orientar a reescrita, uma vez que não há escrita sem reescrita; não é possível declarar a existência

---

<sup>7</sup> Mediação essa que envolve inclusive o cuidado com a linguagem, com os termos em que as orientações são escritas nas margens e dentro do texto.

de um texto sem que haja reflexão. Chamar a atenção do aluno para as diferentes relações e os diferentes efeitos de sentidos que os elementos linguísticos e discursivos podem estabelecer é o primeiro passo de uma estratégia que vise a superar as dificuldades de escrita. Isso é possível realizando uma correção e avaliação/diagnóstica que leve o aluno a conhecer e compreender a importante relação entre escrita e reescrita.

Esse aprendizado do professor, pela experiência que deu base às reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo, precisa acontecer no momento de formação inicial. As teorias linguísticas sobre escrita e correção de textos fazem sentido quando postas a serviços da construção de compreensão de problemas reais de escrita. Nesse confronto, o professor em formação se vê diante da necessidade de não só saber da teoria, mas, principalmente, saber como essa teoria pode ser mobilizada como recurso para resolver o problema do texto. É nesse trabalho que também se torna possível compreender as diferenças entre trabalho com os recursos da língua e mero trabalho com as regras gramaticais e, conseqüentemente, constrói-se a compreensão de que a escrita não prescinde da reescrita.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- GERALDI, João Wanderley *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JOLIBERT, Josette *Formando crianças produtoras de textos*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas: 1994.
- MATENCIO, Maria de Lourdes *Leitura e produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- RUIZ, Eliana Donaio *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- SOLÉ, Isabel *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- POSSENTI, Sírio *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp/MEC, 2005.

*Recebido em: 27/11/2012*

*Aceito em: 15/05/2013*

*Versão revisada recebida em: 22/05/2013*

*Publicado em: 14/06/2013*

## **TEACHING AND THE LEARNING OF CORRECTION OF TEXTS AND REWRITTEN**

**ABSTRACT:** *In this article, the aim is to discuss the constitutive relationship that exists between writing and rewriting, and texts analysis. Therefore, we will analyze textual productions of first period students from undergraduate courses in different areas and also the work of correction performed by students of Literature- almost became teachers. On the one hand, the development analysis allow us to conclude that one of the efficient production of text is the difficulty that the Portuguese language teacher has to give directions in the student text. On the other hand, the producer offers hiatus and confusions texts, showing that there is no understanding at the time of writing, that, for the organization of linguistic resources discourse, one can not ignore the work of rewriting*

**KEYWORD:** *language, writing, rewriting, evaluation.*