

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS:
REFLEXÃO SOBRE OS APONTAMENTOS DE CORREÇÃO DO PROFESSOR**

**WRITING AND REWRITING OF ACADEMIC TEXTS:
REFLECTION ON THE CORRECTION NOTES OF PROFESSOR**

Rosângela Alves dos Santos Bernardino¹

Maria Lúcia Pessoa Sampaio²

Crígina Cibelle Pereira³

Ananias Agostinho da Silva⁴

Resumo: *O trabalho aborda os tipos de correção realizados em textos acadêmicos produzidos por alunos do curso de Letras e os seus efeitos para a reelaboração do texto, conforme os propósitos do gênero. O corpus constitui-se especificamente de artigos científicos, relatórios de pesquisa e monografias. Adota postulados da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; RUIZ, 2001; PRESTES, 2001), e segue a noção de gênero discursivo (BAKHTIN, 1997). A análise aponta os variados tipos de correção operados sobre o texto, com predomínio da correção textual-interativa, que levam o aluno a repensá-lo e reformulá-lo por meio de apagamentos, substituição, deslocamentos, acréscimos.*

Palavras-chave: *Escrita; Reescrita; Texto acadêmico; Tipos de correções.*

Abstract: *This paper discusses the types of correction performed in academic texts produced by Letras students and their effects to the rewriting process according to the genre purpose. The corpus is composed of specific of scientific papers, traineeship reports and monographs. Theoretically, we adopt Text Linguistics postulates (MARCUSCHI, 2008; RUIZ, 2001; PRESTES, 2001) and we follow an specific notion of speech genre (BAKHTIN, 1997). The analysis points out the various types of correction developed on the texts, with a predominance of textual-interactive correction that lead the students to rethink and rewrite them through deletions, substitution, displacement, increases.*

Keywords: Writing; Rewriting; Academic text; Types of corrections.

¹ Docente do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros, RN, Brasil. Doutoranda em Linguística teórica e descritiva pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pau dos Ferros, Brasil. E-mail: rosangelabernardinno@uern.br.

² Docente do Departamento de Educação do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN) e do PROFLETRAS/UERN. Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Pós-Doutorado no Laboratoire d’Etudes Romanes, na Equipe de Linguistique des Langues Romanes na Université Paris 8, France. Proponente-Coordenadora do Programa BALE - Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas. Pau dos Ferros, Brasil, e-mail: malupsampaio@hotmail.com.

³ Docente do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros, RN, Brasil. Doutora em Estudos da Linguagem (PPgEL) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pau dos Ferros, Brasil. E-mail: criginacibelle@yahoo.com.br.

⁴ Docente do Departamento de Letras (DL) do *Campus* Avançado de Patu (CAP), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Patu (CAP). Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pau dos Ferros, Brasil. E-mail: ananiassilva@uern.br.

1 Introdução

Este trabalho propõe-se a discutir sobre a prática de correção de textos acadêmicos, com foco sobre os apontamentos feitos pelo professor/orientador ao visar uma versão do texto adequada ao gênero solicitado. Como objetivo específico, pretende-se descrever os tipos de correção empregados por ele ao sugerir a refacção do texto, de partes ou do seu todo, e discutir sobre os efeitos das correções para a reelaboração do texto segundo os propósitos do gênero. Essa é uma temática que ainda suscita muitas questões (RUIZ, 2001) e, no espaço deste artigo, queremos transferir o debate para o contexto da produção textual no ensino superior.

O *corpus* selecionado para análise constitui-se de nove exemplares de textos acadêmicos produzidos por alunos da graduação em Letras, em uma universidade pública estadual. São três exemplares de cada gênero: *relatório final de pesquisa*, *artigo científico* e *monografias de conclusão de curso*. Para compor esse *corpus*, reunimos as versões encaminhadas pelos alunos e as versões com nossos apontamentos de correção. Todos os textos foram produzidos em disciplinas ministradas por nós e selecionados de arquivos pessoais, onde guardamos, com o consentimento expresso dos alunos, as versões corrigidas dos trabalhos que orientamos na graduação. Nenhum texto tem autoria identificada, como forma de preservarmos a imagem dos autores.

Teoricamente, o trabalho apoia-se nos postulados da Linguística Textual, sobre texto e construção de sentido, e nas discussões advindas de uma abordagem textual-interativa sobre escrita e reescrita, a partir dos trabalhos de Ruiz (2001), Prestes (2001), entre outros autores. Além disso, fundamenta-se na noção de gênero do discurso advinda de Bakhtin (1997).

2 Texto, produção e reescrita na perspectiva da Linguística Textual

Fundamentados em Bakhtin (1997), entendemos que a linguagem é produto da interação social e se concretiza na forma dos inúmeros gêneros discursivos. É nessa visão de linguagem que ancoramos nossa compreensão acerca do texto, da produção e da reescrita, e também sobre os gêneros discursivos. Estes são *tipos relativamente estáveis de enunciados* produzidos em inúmeras esferas da comunicação humana e caracterizados por três aspectos fundamentais: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal, sendo cada um desses aspectos determinados pela natureza ideológica e pelas finalidades e especificidades das esferas sociais de onde emanam (BAKHTIN, 1997). Assim, o termo

gênero do discurso designa os eventos linguísticos e textual-discursivos que empregamos sempre que fazemos uso da linguagem, nas diversas situações de interação social.

O conceito de texto é aqui retomado da Linguística Textual (LT), que o considera “em seu aspecto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo” (MARSCUSCHI, 2008, p. 61). Trata-se de “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Ibidem, p. 72). Todo texto se concretiza na forma de um gênero⁵, oral ou escrito, concreto e único, produzido em uma dada esfera da atividade humana. Com base nessa concepção, compreendemos a produção textual como atividade legítima de interlocução, vale dizer, de interação via linguagem. Inscritos no quadro de uma perspectiva sócio interacional da língua/linguagem, Antunes (2000) e Marcuschi (2008) defendem essa ideia ao compreenderem a escrita como processo interativo, dialógico, dinâmico e negociável, em que os sujeitos inseridos nesse processo se colocam numa relação cooperativa.

Em relação ao contexto de ensino/aprendizagem, Antunes (2000) defende que o trabalho com a escrita deve prever, inicialmente, a questão do sujeito, de modo que o aluno se constitua como sujeito do dizer, o que significa ser autor do seu próprio texto. Nessa mesma linha de raciocínio, Geraldi (1998, p. 19) parte do princípio de que “produzir implica alguém que produza”, que seja autor do seu dizer, isso porque o sujeito não é somente um produto da herança cultural, mas, ao mesmo tempo, “produto de suas ações sobre ela”. Para o autor, que se apoia em postulados bakhtinianos, a produção de textos deve assumir-se como devolução da palavra a esse sujeito-autor, apostando-se no diálogo e na interação entre o novo e o vivido, mediante um processo de repetição e criação.

Outro pressuposto fundamental da produção de textos diz respeito a sua relevância social, no sentido de corresponder aos diversos usos sociais da escrita (ANTUNES, 2000). Assim, em contexto de ensino/aprendizagem – no qual se inclui o nível superior – a produção de textos só faz sentido quando se funda na mediação com os gêneros do discurso em funcionalidade real nas esferas sociais às quais se vinculam. Significa, então, pensar a produção textual não mais definida meramente como requisito avaliativo, mas como forma concreta de materialização do trabalho com a linguagem e das diversas funções que ela assume na sociedade, inclusive a de produzir e divulgar o saber.

Por isso, a prática de produção de textos não pode se configurar como atividade artificial, mas como atividade dialógica, que parte de um sujeito-autor a um sujeito-leitor,

⁵ Este trabalho não vê distinção entre os termos gêneros textual e gênero do discurso, embora reconheça que ambos emergem de filiações teóricas distintas (textual x discursiva).

que, por sua vez, lhe devolve uma contra palavra. É nesses termos que Geraldi (1998) defende um trabalho com a produção de textos que se desloque da mera redação escolar à produção efetiva de textos dirigidos a interlocutores reais. Caso não exista a figura do leitor/interlocutor para os textos produzidos pelos alunos nas situações de ensino/aprendizagem, a prática da escrita torna-se insignificante e desnecessária, porque não cumpre uma função social.

Aplicada ao ensino superior, essa necessidade de uma função social relevante para a produção de textos se impõe ainda mais, afinal, como defendem Motta-Roth e Hendges (2010), escrever na universidade é produzir textos com objetivos específicos (gêneros como resenha, artigo científico, projeto de pesquisa, entre muitos outros). Isso decorre, sobretudo, das atuais exigências impostas pelo meio acadêmico-científico, fomentadas pelos meios cada vez mais especializados de circulação do saber, como revistas e periódicos, que, por sua vez, passam por constante avaliação da produção que divulgam.

Assumindo a perspectiva segundo a qual a produção de textos se constitui como atividade processual, haja vista o texto não ter um fim em si mesmo, torna-se necessário articulá-la à prática da reescrita de modo inseparável. O ato de produzir requer, pois, uma atitude de revisão, reflexão e reelaboração, na medida em que o texto sempre está sujeito a uma continuação de sentidos (PRESTES, 2001). A propósito, Matêncio (1997, p. 113) concebe a reescrita “como um processo através do qual o aluno executa atividade reflexiva sobre a ação de escrever”. Compreendida dessa maneira, a reescrita põe esse aluno-autor diante de um movimento de retomada do seu próprio texto, a fim de aperfeiçoá-lo e de melhorá-lo.

Sobre isso, Fiad (2003) também defende que, no processo de produção escrita, o aluno precisa se colocar na condição de leitor do seu próprio texto, reelaborando-o, refazendo-o a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõe. Através dessa condição de leitor crítico do seu texto, o aluno sempre pensa numa maneira de adequá-lo ao contexto social de produção/recepção e, portanto, ao seu interlocutor.

Prestes (2001, p. 11) afirma que “a reescrita precisa ser incentivada em todo o processo de produção textual”. Acreditando que essa afirmação da autora vale também para as situações de produção e reescrita de textos em contextos acadêmicos, estamos de acordo com ela no argumento segundo o qual “os alunos devem ser estimulados a serem mais atentos ao que escrevem, e o professor deve auxiliá-los, respeitando suas estratégias individuais de (re)escritura”. Assim sendo, entendemos que o professor exerce papel fundamental no processo de reelaboração dos textos produzidos pelo aluno, de forma que,

mediante sua orientação e intervenção, esse aluno pode perceber as falhas e os limites de seu texto. O autor diz ainda:

[...] É extremamente importante uma intervenção eficaz na fase de correção. E essa correção pouco ou nada adiantará aos alunos se cada falha não for localizada e designada da maneira mais rigorosa possível, explicitando os modos de funcionamento que lhe dizem respeito. Assim, todas as tarefas de autocorreção precisam ser devidamente orientadas pelo professor. (PRESTES, 2001, p. 12).

A correção e a revisão são passos importantes e pontos de partida para o processo de reescrita e, principalmente, quando supõe a mediação do professor. A esse respeito, Ruiz (2001, p. 220) defende que “a natureza da mediação do professor é altamente pertinente: dependendo da maneira como se realiza a correção, a revisão pode ou não se mostrar como um passo produtivo em direção ao efetivo domínio da escrita pelo aluno”. É interessante atentarmos para essa afirmação de Ruiz (2001), porque, em alguns casos, a correção do professor pode se limitar ao mero trabalho de higienização da escrita, voltado exclusivamente para o ajuste gramatical ou técnico do texto.

De acordo com Jesus (1998), ocorre esse procedimento de higienização da escrita quando a correção do professor prioriza somente os aspectos relativos à superfície textual, tais como ortografia, pontuação e concordância. Em casos assim, o aluno é conduzido a “limpar” o seu texto, corrigindo as “impurezas” gramaticais nele apresentadas. A nosso ver, trata-se de um esforço orientado simplesmente para a precisão gramatical nos moldes da norma padrão da língua ou, por extensão, às convenções da escrita formal, conforme exigem o ambiente escolar ou o acadêmico em questão.

Nega-se, com isso, a atividade de reescrita como aprimoramento de categorias textuais, semânticas e discursivas. No dizer de Matêncio (1997, p. 113), “a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”. Entre as operações possíveis de ser realizadas no processo de reescrita, a autora cita o acrescentamento, a supressão, a substituição e a reordenação, operações estas que levam o aluno a obter uma modificação de seus textos no nível semântico e discursivo, indo além da materialidade textual.

Considerando a correção do professor e sua ação interventiva no processo de reescrita, Ruiz (2001), com base no trabalho de Serafini (1989), descreve quatro tipos de estratégias utilizadas pelo professor quando corrige textos de seus alunos. A autora classifica essas estratégias em dois tipos: um de caráter monofônico, em que se mostra a

correção resolutiva, e outra de caráter polifônico, sobre o qual se abriga a correção indicativa, a correção classificatória (ambas feitas na margem do texto) e a correção textual-interativa (feita pós-texto). Ela diz que:

[...] quando a correção é de cunho resolutivo, o aluno obtém uma solução pronta para seus problemas, por isso tende a efetuar todas as alterações, já que para isso basta apenas incorporá-las ao seu texto original na forma de cópia. Entretanto, ao fazer isso, na verdade ele não refaz seu texto, não o reestrutura, não o reelabora, enfim, não executa revisão. Já quando a correção é indicativa, classificatória, ou textual-interativa, o aluno é solicitado a fazer uma pequena releitura analítica do texto e, de modo completamente diverso da cópia, nem sempre efetua as alterações solicitadas pelo professor, ao reescrevê-lo, justamente porque está, de fato, realizando a tarefa da revisão. (RUIZ, 2001, p. 102).

Tratando mais detalhadamente de cada um dos tipos de correções, a autora classifica-os da seguinte forma:

- i. *Correção resolutiva* – apresentam-se soluções para os problemas detectados no texto, com propostas precisas de alteração (por exemplo, acréscimos, apagamentos, substituição, deslocamento). Nesse tipo de correção, há, segundo Ruiz (2001, p. 46), “uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto”;
- ii. *Correção indicativa* – limita-se apenas a indicar os problemas do texto, “consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado”. (p. 45-46);
- iii. *Correção classificatória* – usando um amplo leque de sinais, o professor classifica os problemas encontrados no texto do aluno. Trata-se de uma metalinguagem codificada específica que agrupa os problemas encontrados no texto em categorias como: “convenções da escrita, norma culta, estruturação frástica, léxico e organização textual” (p. 121);
- iv. *Correção textual-interativa* – consistem em “comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [no pós-texto]. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho).” (p. 67).

Conforme a autora, a correção textual-interativa reúne procedimentos dos demais tipos, pois os “bilhetes” estabelecem uma interlocução com o aluno, resolvendo-se, indicando-se e/ou classificando os problemas do texto, ou, ainda, atendo-se para a tarefa

de revisão do aluno e/ou para o trabalho de correção do professor. Em suas palavras:

que se percebe é que, quando o professor não está preocupado em falar dos problemas do texto em si, mas, sim, de outros aspectos relacionados à tarefa de revisão, que ele vê ou como negativos ou como positivos, é por dois motivos que o faz: ou para **elogiar** o que foi feito pelo aluno, aprovando **como** foi feito o que foi feito, ou para **cobrar** o que **não** foi feito. (RUIZ, 2001, p. 68). [grifos da autora].

Entendemos, assim, que esse tipo de intervenção do professor possibilita um diálogo com seu interlocutor (no caso o aluno), conduzindo-o à reflexão crítica acerca de sua própria escrita, seja estimulando e/ou cobrando a reescrita, ou ainda orientando quanto às operações de reformulação a serem realizadas para se obter uma versão melhor do texto produzido.

3 Análise do *corpus*

A análise que fazemos a seguir se coloca como possibilidade de reflexão sobre os tipos de correção mencionados anteriormente, quando da orientação de trabalhos acadêmicos na graduação em Letras, e discute sobre como os apontamentos de correção podem incidir positiva ou negativamente sob as versões finais dos textos produzidos pelos alunos. De modo específico, ficará evidente o tipo de correção realizada e seus possíveis efeitos para a reelaboração desses textos, no todo ou em parte.

2.1 Descrição do contexto de produção dos textos analisados

Os trechos dispostos a seguir foram recortados das primeiras versões dos textos, especificamente das seções de introdução, discussão teórica e análise de dados, de relatórios, artigos científicos e monografias. Os relatórios e artigos são solicitados como produto final de atividade prática de disciplinas como Psicolinguística e Sociolinguística, ministradas, respectivamente, no terceiro e quarto períodos do Curso de Letras. Esses textos podem ser elaborados individualmente ou em grupo. O aluno é orientado a desenvolver uma pesquisa (documental ou de campo) e dispõe de uma carga-horária de 60h/a, em ambas as disciplinas, para escrever o relatório ou o artigo científico.

No início da disciplina, o professor apresenta uma proposta de atividade prática, discute sobre todos os passos do trabalho, sobre as normas de elaboração do texto (relatório ou artigo), e sobre os instrumentais de pesquisa para subsidiar a coleta dos dados. O professor orienta o aluno presencialmente e recebe as versões do texto por e-mail, devolvendo-as com

os apontamentos de correção. A versão final impressa é entregue no final da disciplina, para obtenção de nota. Várias versões são produzidas antes da versão final, dependendo das necessidades impostas pelo texto, que deve se adequar à proposta solicitada, bem como aos aspectos textuais e aos princípios normativos e de elaboração/organização de trabalhos científicos. Conforme o Programa Geral de Componente Curricular (PGCC), os critérios avaliativos considerados são: o domínio de conteúdo, a pertinência da temática, a capacidade de articulação teoria/prática, a capacidade de argumentação, além da adequação às características relativas ao gênero e às normas técnico-científicas, conforme estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Ao elaborar uma primeira versão do texto, o aluno já tem cumprido a fase de leitura do aporte teórico, feito a coleta, tabulação e análise preliminar dos dados. Então, em geral ele entrega primeiramente um esboço da introdução do trabalho, como forma de mostrar ao professor a delimitação do foco de sua análise e assim nortear o desenvolvimento das outras partes do texto. Mas isso pode variar conforme a metodologia que se adote na disciplina.

Já a monografia é um texto individual solicitado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), produzido no oitavo período, sob a orientação de um professor com titulação mínima de especialista e submetido à avaliação por uma banca examinadora constituída pelo orientador e por mais dois professores da área, também com titulação mínima de especialista. As etapas de escrita do trabalho seguem de forma similar à situação descrita anteriormente, mas o aluno dispõe de uma carga-horária maior (120h/a), e, nesse caso, supõe-se, já teve mais experiências com a produção de diversos gêneros acadêmicos, inclusive com a produção de um projeto de pesquisa que antecede a monografia.

Para a produção da monografia, o aluno dispõe de orientação presencial do professor/orientador e segue os demais requisitos constantes no Projeto Pedagógico do seu Curso, onde consta que “a monografia é um trabalho de iniciação científica, orientado para a pesquisa teórico-empírica, cujo tema deve localizar-se nas áreas temáticas dos Estudos Linguísticos e Literários e contribuir para a formação profissional do graduado em Letras” – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola. (PPC de Letras, 2012, p. 33).

2.2 Descrição e análise dos apontamentos de correção

Excerto (1)

(1a) Primeira versão do texto do aluno (relatório final de pesquisa – excerto da introdução):

Introdução

Relatório desenvolvido com intenção de analisar a relação entre oralidade e escrita, a partir das elaborações textuais de alunos de 2º e 3º ano do ensino básico, com objetivo de entender porque tais fenômenos acontecem e procurar explicá-los através de teorias desenvolvidas por teóricos como Cagliari, Santos e outros. Os textos foram analisados através de leitura e focando a interferência da oralidade frente à escrita. Em primeiro momento iremos mostrar teorias que usamos como base, relacionadas aos erros comuns e frequentes na escrita de crianças. Em segundo momento iremos exemplificar e tentar explicar de acordo com teorias sobre a intervenção da oralidade na escrita. Em terceiro momento iremos tentar apresentar formas alternativas de solucionar alguns problemas recorrentes, e também retratar como foi nosso aprendizado a partir da elaboração deste relatório.

(1b) Versão do texto com apontamentos de correção:

Introdução

Este relatório **propõe-se a discutir sobre** a relação entre oralidade e escrita, a partir das elaborações textuais de alunos de 2º e 3º ano do ensino básico, **com objetivo de identificar problemas deconentes da influência da oralidade no texto escrito, procurando compreender e explicá-los, sob o aporte teórico da Psicolinguística, em particular com base nas discussões de Cagliari, Santos e outros.**

Os textos foram analisados através de leitura e focando a interferência da oralidade frente à escrita. **Neste parágrafo, falem sobre a coleta dos textos. Como foram coletados. Qual o contexto em que esses textos foram produzidos. Foi em sala de aula? Enfim, informem sobre isso.**

Faltou, também, apresentar a justificativa, que defenda a relevância deste trabalho e que aponte em que ele vai contribuir.

Em um primeiro momento, iremos apresentar **uma síntese das discussões teóricas** que usamos como base, relacionadas aos erros comuns e frequentes na escrita de crianças. Em um segundo momento, iremos exemplificar e tentar explicar, de acordo com os postulados teóricos adotados neste trabalho, sobre a intervenção da oralidade na escrita. Em um terceiro

[U1] Comentário: Precisa adequar o relatório ao formato solicitado. Vejam o arquivo que enviei para todos e procurem formatar conforme as normas de elaboração indicadas.

[U2] Comentário: Não ficou claro para mim. O ensino básico compõe-se de nível fundamental e nível médio. De qual vocês estão falando?

[U3] Comentário: Devem informar os autores e as datas das obras delas nas quais vocês vão se basear.

Na terça, quero discutir com vocês sobre isso. Será mesmo que são estes autores? Pode ser dizer como vão proceder em relação à escolha dos autores, etc?

Nesta primeira versão (1a), o aluno apresenta os objetivos do trabalho, a filiação teórica utilizada e as partes que o constitui. Os apontamentos de correção na versão (1b) priorizam o conteúdo e os aspectos de organização textual e encaixam-se no tipo de correção textual-interativa de que trata Ruiz (2001, p. 67). Esses apontamentos, em sua maioria, estão organizados em forma de “bilhetes” situados tanto internamente (trechos destacados de vermelho), quanto nas bordas da página (comentários [U2] e [U3]). Há também a correção resolutiva, em que a professora reformula pelo aluno trechos que lhe parecem pouco claros (trechos na cor verde sombreada), e indicativa (comentários [U1] e [U2]), que mostra os problemas para o aluno resolver. Além disso, há uma espécie de negociação de um tempo posterior para orientação de aspectos que o aluno aparenta não ter compreendido.

As correções feitas dão margem para o aluno perceber que havia problema na textualização dos objetivos, na menção aos autores, por não estarem claramente situados como pesquisadores cujos trabalhos contribuem para o campo da Psicolinguística (a

professora mostra que não se tratam de teóricos); e problemas quanto à adequação aos elementos da seção, pois faltam nela a contextualização/problematização da temática, uma descrição mais precisa da filiação teórico-metodológica do trabalho e também uma justificativa.

Parte desses problemas é solucionada pela professora, cabendo ao aluno acatar as alterações feitas por ela, por meio de operações como deslocamento, acréscimos, substituições, e inseri-las no seu texto. Esse tipo de correção somente contribui se o aluno atentar para as duas versões, refletir sobre sua escrita, e perceber como e em que ponto a alteração feita melhorou a versão anterior. Do contrário, se ele apenas retira o destaque da cor e assume como sua a parte textualizada pela professora, tem-se aí uma acomodação que pode diminuir seu trabalho como autor do texto. Seria, então, o caso de questionarmos: até que ponto o professor, sendo também responsável pelo produto gerado por essa escrita do aluno, pode interferir nela com correções resolutivas? Haveria um limite para as intervenções resolutivas do professor? Que imagem de professor/aluno se produz ou se espera quando o professor trabalha no texto, junto com o aluno, não só apontando e comentando problemas, mas também ajustando, acrescentando, cortando, substituindo?

Excerto (2)

(2a) Primeira versão do texto do aluno (relatório final de pesquisa – excerto da seção teórica):

linguísticos são, em uma última análise, um produto de estruturas cognitivas mais básicas ou profundas. (BALIEIRO, 2006, p. 179)

Após esses fatos, chegamos ao período atual da psicolinguística, denominado por Kess (1992) de período da teoria psicolinguística, realidade psicológica e ciência cognitiva, sendo que ela passa por um momento de transição, influenciando-se por várias pesquisas que estão sendo desenvolvidas por várias escolas teóricas (Balieiro, p. 180).

1.1 A escrita

A escrita surgiu muito tempo depois da oralidade, e seu desenvolvimento deu-se de maneira lenta e compassada, tendo esse meio de comunicação “impresso” passado por várias etapas até que se chegasse ao modelo que temos hoje. Temos como exemplo de uma dessas, o registros de imagens que datam de milhares de anos feitas em rochas e cavernas como forma de “gravar” um determinado fato ou acontecimento, para lembrar ou mesmo para que outros vissem.

A escrita que temos hoje surgiu a partir do desenvolvimento do alfabeto de 28 letras criado pelos romanos vários séculos antes de Cristo (Stampa, p.51), através dele foi possível passar a manter uma ligação entre os sons que se usam na comunicação oral com as letras.

Porém nem sempre essas correspondências entre a fala e escrita são reais. Como

(2b) Versão do texto com apontamentos de correção:

linguísticos são, em última análise, um produto de estruturas cognitivas mais básicas ou profundas. (BALIEIRO, 2006, p. 179)

Após esses fatos, chegamos ao período atual da psicolinguística, denominado por Kess (1992) de período da teoria psicolinguística, realidade psicológica e ciência cognitiva, sendo que ela passa por um momento de transição, influenciando-se por várias pesquisas que estão sendo desenvolvidas por várias escolas teóricas (Balieiro, p. 180).

...

1.1 A escrita

A escrita surgiu muito tempo depois da oralidade, e seu desenvolvimento deu-se de maneira lenta e compassada, tendo esse meio de comunicação “impresso” passado por várias etapas até que se chegasse ao modelo que temos hoje. Temos como exemplo de uma dessas, o registros de imagens que datam de milhares de anos feitas em rochas e cavernas como forma de “gravar” um determinado fato ou acontecimento, para lembrar ou mesmo para que outros vissem.

[RB20] Comentário: não precisa do negrito. Substituir por (BALIEIRO JR., 2006, p. 179)

[RB21] Comentário: idem.

[RB22] Comentário: A síntese teórica sobre a Psicolinguística ficou com estilo de fichamento de transcrição. Vejo uma sequência de citações diretas, em que não há os comentários explicativos da parte de vocês que estão escrevendo o texto.

Além disso, achei que foi usado espaço demais para tratar do histórico da Psicolinguística. Isso fica meio desnecessário, afinal em que mesmo que essa história da Psicolinguística vai contribuir para a análise dos textos?

Bastava apenas situar o campo, de modo muito breve. Depois trataria um pouco sobre a área da aquisição da linguagem, especificamente sobre a abordagem sócio interacionista (que é o princípio norteador do trabalho), para, por fim, tratar sobre aquisição da escrita, focando a questão da interferência da oralidade na escrita.

[RB23] Comentário: Como disse antes é preciso um diálogo expresso com as fontes de consulta. Quem é a fonte dessas informações? São vocês mesmo?

Em (2b), a professora escreve os “bilhetes” nas bordas do texto, incidindo sobre toda a seção teórica, da qual o excerto (2a) é somente um recorte. Assim, os alunos precisariam atentar para todo o texto (a síntese teórica sobre a Psicolinguística), pois os problemas apontados foram recorrentes em trechos anteriores.

Os comentários [RB20] e [RB21] classificam-se como correção indicativa e resolutiva. A professora aponta o problema técnico, que indiretamente fica claro tratar-se de desvio em relação às normas da ABNT, logo em seguida propõe a solução. Já os comentários [RB22] e [RB23] são mais complexos, porque incidem sobre o conteúdo do texto, em que ela critica o fato de a seção teórica ter fugido ao seu propósito macro de discutir sobre as questões psicolinguísticas necessárias para subsidiar a análise; ao invés disso, a seção se configurou como fichamento de transcrição de ideias, devido ao acúmulo de citações diretas, sem haver comentários explicativos dos alunos sobre essas citações. Desta vez, fica evidente a orientação de que os alunos precisam se posicionar, fazer suas considerações, e não apenas “copiar” as ideias dos autores, ainda mais sem a indicação da fonte (conforme cobra o comentário [RB23]).

Excerto (3)

(3a) Primeira versão do texto do aluno (relatório final de pesquisa – da seção de análise)

<p style="text-align: center;">Refletindo as questões observadas.</p> <p>Partindo do pressuposto de que a escrita é um processo que nos exige envolvimento e cuidado, podemos perceber que como várias outras produções linguísticas, seja ela oral ou escrita, o texto não é um aglomerado de palavras e frases isoladas o mesmo pode ser constituído por unidade semântica e como um todo significativo, pois ao escrever devemos ter cuidado para que os enunciados estejam bem conectados entre si unindo nossas ideias estabelecendo sentido e clareza ao texto, levando em consideração nossa intenção discursiva, bem como a interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo.</p> <p>Desse modo tendo a coerência e a coesão como elementos fundamentais da textualidade, podemos designar a coerência como um recurso que da legibilidade e clareza ao texto e ainda se constrói a partir do processo contínuo dos sentidos dos discursos produzidos, ou seja, segundo VAL (1991, p.07), “a coerência diz respeito ao nexo entre os conceitos e a coesão a expressão desse nexo no plano linguístico”. A coesão pode ser vista como um fator indispensável para o estabelecimento das relações das partes do texto, de forma que se efetive a cadeia de sentido, necessária para o entendimento do texto. VAL (p. 06), afirma também que, “a coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constroem-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”.</p> <p>Diante disso no âmbito da pesquisa iremos analisar a seguir os elementos da textualidade abordados até em tão bem como a representação de traços da oralidade na escrita.</p>	<p>Podemos perceber também que as alunas articulam bem as palavras, fazendo uso de uma boa segmentação gráfica, no que se refere ao campo visual as mesmas conseguem diferenciar a oralidade da escrita, escrevendo-as de forma correta, deixando espaços em branco, seguindo as pausas de acordo com a pronúncia das palavras.</p> <p>Ao observar o texto “Mudanças” podemos perceber que os autores demonstram entender a proposta de elaboração do texto, fazem uso da coerência argumentativa para transmitir que nem tudo é como agente quer ou imaginar ser, o texto está dividido em dois momentos, no qual o primeiro fala sobre os planos que recebem interferências de Deus e que ele sempre sabe o que faz. Já o segundo fala sobre a inveja, ambos estão relacionados entre si, os autores colocam que assim como idealizamos algo que parece ser uma coisa e quando vamos ver não é o que imaginávamos, da mesma forma acontece com a opinião que temos sobre as pessoas, às vezes podemos desenvolver um sentimento bom ou ruim por alguém que depois vamos perceber que ela não é aquilo que imaginávamos, e ainda que não é porque idealizamos ou sentimos alguma coisa por alguém que ela necessariamente terá que sentir a mesma coisa por nós.</p> <p>A produção apresenta coesão sequencial estabelecida por elementos como: que, nós, mais, você, mas, ele, o, as, de, e, a, não, ela. Portanto podemos perceber que os autores possuem uma boa articulação das palavras e conseqüentemente uma boa grafia, pois no âmbito visual os autores demonstram seguir alguns elementos previstos pelas conversões ortográficas, colocando os espaços em branco de forma adequada, percebemos ainda que as</p>
---	---

(3b) Versão do texto com apontamentos de correção:

<p>seqüência coloca que muitas vezes ele nos manda coisa boa, é como se a felicidade de não fosse uma coisa boa. Podemos identificar ainda que existem várias representações da oralidade na escrita, em que as palavras foram transcritas assim como são faladas como é o caso de: u (o), mada (manda), felissidade (felicidade), mutas (muitas), vezis (vezes), coiza (coisa). Diante disso, percebe-se que eles procuram registrar graficamente como imaginam ou acreditam ser esta a forma correta da escrita, ou seja, uma representação da fala.</p> <p>Seu trabalho traz uma reflexão importante sobre o tema abordado. Faça as seguintes observações em relação ao seu relatório, com o objetivo de auxiliar no processo de escritura do texto acadêmico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A introdução está ok, embora eu ache que a parte de observar aspectos de textualidade (coesão e coerência) não é mesmo o foco do seu trabalho, pois a abordagem aqui deve ser eminentemente sob o olhar psicolinguístico. Alguns princípios da organização textual podem até ser retomados, mas de forma bem complementar na sua análise. 2. O aporte teórico (seção 2) do seu trabalho está ok, mas também merecia tratar mais da relação entre oralidade e escrita, já que esse parece ser seu principal objetivo; 3. A análise que xx fez ficou muito centrada nas questões de textualidade e na observação se está ou não coerente com os padrões de ortografia ou mesmo as convenções do texto escrito. Na verdade, xx poderia ter dado ênfase à análise das formas de interferência da oralidade no texto escrito dos alunos, isso sim é um enfoque psicolinguístico. Há trechos em que xx faz isso bem direitinho, só que depois se centra em questões que são, na verdade, da ordem da Linguística Textual; 4. Na análise, quando xx está fazendo a descrição dos dados (dos textos), é bom que insira fragmentos para provar o que está dizendo. xx pode numerar os fragmentos, por exemplo: <p>Fragmento 01:</p>	<p style="text-align: center;">4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</p> <p>Este trabalho foi realizado como créditos práticos da disciplina psicolinguística, na ocasião tivemos a oportunidade de observar aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 6º ano do ensino fundamental com o intuito de analisar o processo de aquisição da linguagem e da escrita bem como os elementos da coerência, coesão e os aspectos orais presentes na escrita de acordo com as teorias trabalhadas, nos trazendo grande contribuição no entendimento do processo de construção do conhecimento da criança com relação à temática abordada.</p> <p>Tanto na observação quanto na análise dos textos selecionados podemos perceber que a turma, apesar de possuir uma significativa variação de idade, a produção escrita ainda é pouco desenvolvida, é claro que exceções existem e alguns se sobressaem melhor do que outros, pois assim como foi abordado anteriormente a aquisição da linguagem e da escrita tem início antes mesmo do ingresso no âmbito escolar e essa por sua vez não se limita apenas a este ambiente, tudo depende do incentivo e da interação destes com tais elementos, mas mesmo assim a questão da reescrita é praticamente inexistente, ainda que seja para entregar a professora, na qual irá atribuir alguma nota como forma de incentivo, eles não fazem rascunho entregando como resultado final apenas o primeiro e único esboço feito.</p> <p>Observamos ainda que a professora apesar de buscar incentivar tanto a leitura quanto a escrita depois da correção dos textos os alunos não são estimulados a refação dos mesmos como forma de aprimorar suas ideias ou mesmo observar detalhes que podem ter passado despercebidos.</p> <p>Em uma turma de 20 alunos apenas 2 fizeram o rascunho para entregar uma cópia a professora, talvez pela falta de estímulo desde cedo, muitas crianças encaram a produção</p>
--	--

Em (3b), a professora escreve o bilhete no corpo do texto (cor verde), fazendo comentários mais gerais sobre as partes do relatório do aluno (introdução, aporte teórico,

análise). Nesse caso, o aluno precisa de um esforço interpretativo para localizar cada problema comentado e resolvê-los. Diferente dos outros excertos analisados, neste há orientações que propõem repensar sobre o foco do trabalho (itens 1, 2 e 3), pois o aluno parece ter seguido a abordagem da Linguística Textual, bem mais que a perspectiva da Psicolinguística. Isso se deve ao fato de o aluno já ter desenvolvido um trabalho prático no semestre anterior, na disciplina Linguística II, e de algum modo se pautar nele, ou mesmo querer aproveitá-lo, para realizar seu trabalho em Psicolinguística. No item 4, a professora sugere reorganizar a disposição dos dados na seção de análise, cobrando que sejam apresentados fragmentos dos textos analisados.

Considerando que as intervenções da professora prosseguem no decorrer da disciplina, e no seguir da orientação do trabalho, os aspectos de revisão gramatical e textual ou técnica vão ficando como tarefa para versões posteriores do texto, após o aluno “acertar” o rumo do conteúdo: a delimitação da temática, do aporte teórico-metodológico e dos procedimentos de análise. Assim, seu foco nos primeiros apontamentos de correção feitos não é o que Jesus (1998) chama de *higienização da escrita*, que visa limpar as “impurezas” do texto.

Pensamos que se pode, inclusive, dependendo versão inicial apresentada, estabelecer prioridades para aspectos a serem corrigidos em cada versão seguinte, sendo essa uma estratégia que procura não superlotar (poluir) o texto com comentários ou amontoado de cores e, assim, não dificultar a interpretação dos apontamentos, nem permitir que o aluno se veja sufocado. É importante que ele aprenda com cada comentário e perceba as alterações como significativas para obter um produto melhor e relevante em relação às características e ao propósito comunicativo do gênero.

Além disso, exige-se do aluno o seu próprio olhar crítico, de forma que ele não considere como completos e definitivos os apontamentos do professor, mas sim como mediadores para o alcance de uma versão melhor do texto produzido. A posição do professor, como aquele que auxilia, e do aluno, como aquele que reflete de forma crítica, revisa e reescreve seu texto, são facilitadoras do que os autores chamam de *refinamento* e *aprimoramento* das questões textuais, discursivas e linguísticas do texto (JESUS, 1998; MATÊNCIO, 2007).

Excerto (4)

(4a) Primeira versão do texto do aluno (artigo científico – excerto da introdução):

INTRODUÇÃO

Neste trabalho iremos analisar o tratamento da variação linguística em livros didáticos do ensino fundamental, buscando compreender o tratamento dado as formas faladas da língua materna, dando ênfase às gírias.

Discutiremos acerca de uma breve introdução sobre a sociolinguística, apresentando discussões e análise sobre VL, gíria. Mostrando seus conceitos, o tratamento dado no cotidiano e na sala de aula, mostrando o contexto em que ela se insere. Levando em conta que a gíria é uma variedade linguística que tem diversas funções, uma delas é definir o grupo social do falante.

Neste artigo buscaremos identificar e descrever as atividades propostas pelo LD, descrevendo seus aspectos lexicais e morfológicos, e suas implicações no ensino de língua materna. Temos como base teórica os autores ANTUNES (2007), BAGNO (2007/2005), BRASIL (1998), DIONÍSIO (2005), seguindo a linha de estudo dos mesmos, onde vamos considerar os conceitos dos mesmos a respeito da VL.

Ao descrever os aspectos lexicais e morfológicos dentro do campo da sociolinguística, levaremos em conta os fatores extralingüísticos. Como: a origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais. Levando em consideração as classificações da variação sociolinguística.

Teremos como base de investigação, o LD do ensino fundamental do 6º ano, procurando a presença em unidades e capítulos do livro, procurando investigar como a variação linguística é proposta pelo mesmo.

(4b) Versão do texto com apontamentos de correção:

INTRODUÇÃO

Neste trabalho iremos analisar o tratamento da variação linguística em livros didáticos do ensino fundamental, buscando compreender o tratamento dado as formas faladas da língua materna, dando ênfase às gírias.

Discutiremos acerca de uma breve introdução sobre a sociolinguística, apresentando discussões e análise sobre VL, gíria. Mostrando seus conceitos, o tratamento dado no cotidiano e na sala de aula, mostrando o contexto em que ela se insere. Levando em conta que a gíria é uma variedade linguística que tem diversas funções, uma delas é definir o grupo social do falante.

Neste artigo buscaremos identificar e descrever as atividades propostas pelo LD, descrevendo seus aspectos lexicais e morfológicos, e suas implicações no ensino de língua materna. Temos como base teórica os autores ANTUNES (2007), BAGNO (2007/2005), BRASIL (1998), DIONÍSIO (2005), seguindo a linha de estudo dos mesmos, onde vamos considerar os conceitos dos mesmos a respeito da VL.

Ao descrever os aspectos lexicais e morfológicos dentro do campo da sociolinguística, levaremos em conta os fatores extralingüísticos. Como: a origem geográfica, status socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais. Levando em consideração as classificações da variação sociolinguística.

Teremos como base de investigação, o LD do ensino fundamental do 6º ano, procurando a presença em unidades e capítulos do livro, procurando investigar como a variação linguística é proposta pelo mesmo.

[...]

[RB1] Comentário: Este não é o foco do trabalho. Por acaso vocês vão assistir aulas de língua portuguesa? Por acaso vão acompanhar o cotidiano da sala de aula ou vão fazer uma análise pautada na observação de atividades no livro didático?

[RB2] Comentário: Com base em que autor se apoia esta definição?

[RB3] Comentário: Por acaso essas atividades são sobre variação linguística? Precisa deixar isso claro, pois da forma como está dito, parece que vai ser analisado qualquer tipo de atividade.

[RB4] Comentário: Consultar normas do trabalho prático, especificamente o item 11.

Nesses casos, deve-se usar o sistema autor data da seguinte forma: Antunes (2007)...

Somente quando estão dentro do parêntese é que se usa (ANTUNES, 2007)!

O excerto (4a) é de um artigo científico produzido por alunos do 4º período do Curso de Letras, na disciplina Sociolinguística. As correções evidentes nos comentários de [RB1] a [RB7] se encaixam no tipo de correção textual-interativa, que por sua vez está englobando mais dois tipos: a indicativa (aponta o problema) e a classificatória (especifica o tipo de problema). Em [RB1], a professora aponta e comenta sobre o problema de desvio de foco do trabalho. A proposta da pesquisa seria investigar o tratamento da variação linguística em livros didáticos de língua portuguesa, portanto o *corpus* do trabalho constitui-se de atividades do LD; porém, na textualização dos objetivos, os alunos fazem parecer que vão coletar informações também no “cotidiano e na sala de aula”. Nesse caso, eles demonstram dificuldade em reconhecer quando o *corpus* é coletado a partir de documento, ou de fontes de papel, e quando é coletado no próprio *locus* onde os fatos acontecem.

Em [RB2], o comentário incide sobre a ausência de menção da fonte (autor) em relação à definição de gírias, pois os alunos assumem a informação como sendo deles. Em [RB3], sugere que os alunos especifiquem que atividades do LD serão analisadas (deveria ser atividades sobre variação linguística). Em [RB4], aponta problemas de ordem técnica (relacionados às normas da ABNT) e ao mesmo tempo soluciona, ensinando como *se deve fazer*.

Todos os apontamentos de correção inscritos nos comentários mencionados requerem dos alunos o esforço de voltar à versão anterior do texto de modificá-la consideravelmente. Para isso, diversas operações deverão ser mobilizadas: apagamentos, substituições, acréscimos, entre outras.

Excerto (05)

(5a) Primeira versão do texto do aluno (artigo científico – excerto da seção de análise):

3 ANÁLISE DO CORPUS

Em geral o LD Português contexto, interlocução e sentido, PONTARA, Abaurre & Abaurre (2008), apresenta um tratamento superficial e problemática em terminologias das variedades linguísticas, no capítulo 12 linguagem e variação linguística; No decorrer do trabalho buscaremos a luz dos respaldos teóricos da sociolinguística, amparados por Bagno (2007) esclarecer estes problemas e suas causas. Na seção Linguagem e língua e signo linguístico é breve e superficial o tratamento sendo estes postulados da Linguística Saussuriana bastante divergente dos postulados da Sociolinguística. Na segunda seção Variação e norma a uma confusão entre o que seja variação e variedade linguística e norma culta e norma padrão.

Tome nota A linguagem é uma atividade humana e é sempre utilizada em situações de interlocução. Pressupõe, portanto, a existência de interlocutores. Por meio da linguagem elaboramos representações acerca do mundo em que vivemos, organizamos e damos forma às nossas experiências. Nas representações que constrói, a linguagem traz marcas de aspectos históricos, sociais e ideológicos de uma determinada cultura.

O LD analisado não faz menção as variantes que existente no país, tão pouco se porta a heterogeneidade existente. O LD não aborda de forma completa as variedades linguísticas, ele apresenta apenas fragmentos classificatórios em parte havendo problemas de terminologia.

(5b) Versão do texto com apontamentos de correção:

3 ANÁLISE DO CORPUS

Em geral o LD Português contexto, interlocução e sentido, de Pontara, Abaurre & Abaurre (2008), apresenta um tratamento superficial e problemática em terminologias das variedades linguísticas, no capítulo 12 linguagem e variação linguística; No decorrer do trabalho buscaremos a luz dos respaldos teóricos da sociolinguística, amparados por Bagno (2007) esclarecer estes problemas e suas causas. Na seção Linguagem e língua e signo linguístico é breve e superficial o tratamento sendo estes postulados da Linguística Saussuriana bastante divergente dos postulados da Sociolinguística. Na segunda seção Variação e norma a uma confusão entre o que seja variação e variedade linguística e norma culta e norma padrão.

Tome nota A linguagem é uma atividade humana e é sempre utilizada em situações de interlocução. Pressupõe, portanto, a existência de interlocutores. Por meio da linguagem elaboramos representações acerca do mundo em que vivemos, organizamos e damos forma às nossas experiências. Nas representações que constrói, a linguagem traz marcas de aspectos históricos, sociais e ideológicos de uma determinada cultura.

O LD analisado não faz menção as variantes que existente no país, tão pouco se porta a heterogeneidade existente. O LD não aborda de forma completa as variedades linguísticas, ele apresenta apenas fragmentos classificatórios em parte havendo problemas de terminologia.

[RB6] Comentário: Na análise, esse tipo de afirmação só pode ser feita após descrever pontualmente os dados.

[RB7] Comentário: Eu pergunto: o objetivo que foi informado na introdução deste trabalho era esse mesmo? Ter o cuidado para não fugir do propósito anunciado na introdução, sob condição de não afetar a coerência interna do texto.

[RB8] Comentário: há

[RB9] Comentário: em qual trecho do LD isso pode ser evidenciado?

[RB10] Comentário: Esse fragmento está solto, pois não foi retomado em nenhum momento da análise. Qualquer fragmento inserido no texto precisa ser analisado, conforme os objetivos do trabalho.

Os apontamentos de correção sugeridos para o excerto (5b) são todos focados no aspecto semântico do texto, ou seja, em seu conteúdo. Na forma dos chamados bilhetes, próprios da correção textual-interativa, a professora aponta e comenta os problemas da seção de análise do artigo científico, deixando para o aluno a tarefa de:

- fazer *apagamento ou deslocamento* do trecho onde há antecipação indevida de resultado da análise antes mesmo de realizá-la com base nos fragmentos de atividades do LD ([RB6]);

- fazer ajustes com *substituições e acréscimos*, ou *deslocamentos*, para garantir a retomada fiel dos objetivos geral e específicos do trabalho, tal como consta na introdução, pois na análise o foco anunciado já parece ser outro, e isso prejudicou sua coerência interna ([RB7]);

- acatar a *correção resolutiva* de natureza gramatical em “há” ([RB8]);

- fazer ajustes com *acrécimos*, de forma a inserir fragmentos do LD para comprovar a interpretação feita em relação às seções sobre variação linguística ([RB9]), e analisar o fragmento que ficou solto no texto ([RB10]).

Excerto (06)

(6a) Primeira versão do texto do aluno (monografia de conclusão de curso – excerto de capítulo teórico):

De acordo com Antunes (2005), a função da coesão é a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Com base nessa autora, reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes, das palavras aos parágrafos não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si.

Val (2008, p.06) afirma que a coesão é a manifestação linguística da coerência, advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.

(6b) Versão do texto com apontamentos de correção:

De acordo com Antunes (2005), a função da coesão é a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Com base nessa autora, reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes, das palavras aos parágrafos, não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si.

Costa Val (2008, p.06) afirma que a coesão é a manifestação linguística da coerência, advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais.

[U3] Comentário: Embora tenha introdutor de discurso indireto, essa é, na verdade, uma citação em discurso direto, por isso use as aspas.

O comentário feito em ([U3]), sobre um trecho do capítulo teórico de monografia, excerto (6a), revela a função de “perito” que, muitas vezes, é (ou dever ser?) exercida pelo professor. O aluno utiliza uma forma de citação em discurso indireto, procedimento que se caracteriza pelo introdutor *X afirma que...*, pelo parafraseamento das palavras citadas e pela fidelidade ao seu conteúdo semântico. Ao invés disso, o aluno reproduz as palavras citadas, mas sem usar aspas. A professora, ao observar o sistema *Autor (data, página)*, próprio de discurso direto citado no corpo do texto, e (certamente) rastrear no texto original a autoria das palavras, cobra do aluno o emprego das aspas, pois somente a certeza garantida pelo *conferir no texto-fonte* lhe daria essa autoridade, sem com isso colocar em dúvida a legitimidade das palavras do aluno.

Excerto (07)

(7a) Primeira versão do texto do aluno (monografia de conclusão de curso – excerto de capítulo de análise):

04

Companheiras e companheiros, durante o governo do presidente Lula, começamos a construir um novo Brasil. Esta é a obra que quero continuar. Com a clara consciência de que continuar não é repetir. É avançar.

Discurso Eleitoral

A memória discursiva fica evidenciada nessa passagem. Isso ocorre ao passo que Dilma Rousseff afirma que quer continuar a construção de um país novo. Essa mudança rumo a um país novo é um discurso enunciado por Lula em momentos passados a candidatura de Dilma Rousseff. Ela, nesse momento, retoma-o, ou seja, traz para seu discurso um discurso passado que era o da construção de um novo Brasil.

(7b) Versão do texto com apontamentos de correção:

(04):

Companheiras e companheiros, durante o governo do presidente Lula, começamos a construir um novo Brasil. Esta é a obra que quero continuar. Com a clara consciência de que continuar não é repetir. É avançar.

Discurso Eleitoral

Nesse discurso, Dilma evidencia que, na verdade, não se trata de repetir o modelo de governo Lula e sim de avançar. **A memória discursiva fica evidenciada nessa passagem. Isso ocorre ao passo que Dilma Rousseff afirma que quer continuar a construção de um país novo. Essa mudança rumo a um país novo é um discurso enunciado por Lula em momentos passados a candidatura de Dilma Rousseff. Ela, nesse momento, retoma-o, ou seja, traz para seu discurso um discurso passado que era o da construção de um novo Brasil**

Neste discurso eleitoral de Dilma Rousseff também podemos identificar a interpelação de **EDs** distintas. Notamos que ela apresenta uma FD feminista muito marcada e isso se comprova em passagens como:

[U1] Comentário:
A memória discursiva não é falar do passado. Leia um pouco mais sobre essa categoria. Acho que vc não está entendendo bem como analisá-la.

Neste excerto (7b), tem-se mais um tipo de correção textual-interativa, que, como vimos anteriormente, realiza-se na forma de bilhetes (longos ou curtos), dispostos no corpo ou nas bordas do texto. Em [(U1)], a professora aponta o problema de interpretação indevida da categoria de análise *memória discursiva*, em que o aluno não estaria sabendo empregá-la, por tratá-la como forma de retorno ao passado. Aqui, a professora não resolve o problema, e sugere mais leitura da parte do aluno sobre a referida categoria.

Considerações finais

Este artigo propôs uma reflexão sobre um tipo de trabalho indispensável e ao mesmo tempo penoso, durante o processo de orientação de trabalhos acadêmicos, que é a correção de

textos como procedimento de intervenção do professor, na escrita do aluno, visando à reescrita e à obtenção de uma versão final do gênero que seja *comunicativamente relevante* ao seu propósito comunicativo (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010).

Conforme a análise feita, vimos que os apontamentos de correção utilizados são variados, com predominância da correção textual-interativa, que agrega as demais. Os comentários feitos dão margem para o aluno repensar sobre o produto de sua escrita e trabalhar sobre ela, por meio de diversas operações, por exemplo: apagamentos, substituição, deslocamentos, acréscimos.

Como efeitos desses comentários, entendemos que eles também colocaram o aluno diante da necessidade de refletir sobre sua condição de sujeito pesquisador (mesmo que iniciante) e de passar a assumir atitudes, em seus textos, exigidas para essa posição. São atitudes como: saber delimitar um foco de pesquisa; saber dialogar com as fontes (os autores) da área de investigação em que está atuando naquela disciplina ou naquele trabalho monográfico; ter percepção sobre a metodologia empregada para coleta de dados, sobre a filiação teórica de seu trabalho e sobre a terminologia que a ela se vincula; saber citar os autores conforme as convenções dos textos acadêmico-científicos e ter consciência das operações necessárias para articular seu discurso ao discurso alheio citado (introduzir, retomar, comentar, explicar, posicionar-se etc.); saber fazer proveito dos conceitos teóricos discutidos para dar sustentação e consistência aos seus argumentos analítico-interpretativos sobre determinados dados; saber realizar procedimentos de parafraseamento em relação às palavras dos autores com os quais dialoga; entender que todas as partes do texto precisam estar devidamente articuladas, em favor da sua unidade temática e da construção de sentidos; revisar o texto em relação aos aspectos gramaticais, textuais e técnicos.

Vimos também que, em função do tipo de correção utilizado, o professor pode ajudar o aluno a resolver os problemas do texto, tornando-se corresponsável por aquele trabalho. No entanto, se ele resolve em excesso, tomando para si a tarefa de reformulação, cria-se uma “zona de conforto” para o aluno e acaba diminuindo seu esforço de interpretação, de reflexão, de “batalhar” para reescrever o que não estava bom, uma vez que precisa apenas acatar a correção já pronta. Por outro ângulo, o fato é que *mostrar como fazer* também pode ser instrutivo, caso não haja distorção dos papéis de quem escreve, de quem orienta, aponta os problemas, aponta soluções, e de quem corrige.

Dada a sua importância para o contexto em que estamos inseridos, essa reflexão deve alcançar dimensões maiores, em outros trabalhos de pesquisa, com foco também no aluno, observando como ele procede após interpretar os apontamentos de correção do professor.

Como afirmam Motta-Roth e Hendges (2010), vivemos um momento de tamanha efervescência de publicação dos textos produzidos no meio acadêmico-científico, em diferentes meios de circulação, e ao mesmo tempo de parâmetros cada vez mais exigentes para avaliação dessa produção. Por isso, refletir sobre a escrita dos textos dos nossos alunos e interferir positivamente sobre eles é uma forma de contribuirmos para tornar esses alunos sujeitos críticos, como também de melhorar a qualidade da produção científica fruto dessa escrita e que, possivelmente, circulará em nosso meio.

Referências

ANTUNES, I. A análise de textos na sala de aula: elementos e aplicações. In: MOURA, D. (Org.). **Língua e ensino - dimensões heterogêneas**. Maceió: EDUFAL, 2000, v., p. 13-20.

BAHKTIN, M. **Estética da criação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FIAD, R. S. (Re) Escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 2003, p.71-7.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, M. de L. M. Atividades de re (textualização) em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **SCRIPTA**. v. 1. n. 1. Belo Horizonte: PUC Minas, 1997.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **A produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRESTES, M. L. de M. **Leitura e (re) escrita de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. 4. ed. rev. e con. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2001.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Idéias sobre linguagem), 2001.

Data de recebimento: 02 de julho de 2014.

Data de aceite: 30 de novembro de 2014.