

A REVISÃO TEXTUAL COMO TRABALHO DIALÓGICO: LIMITES E POTENCIALIDADES DOS APONTAMENTOS DO PROFESSOR

Joseilda Alves de Oliveira¹

Wanderleya Magna Alves²

José Cezinaldo Rocha Bessa³

RESUMO: Neste trabalho, objetivamos investigar formas de intervenção de uma professora/pesquisadora na produção do gênero carta do leitor, de alunos do 1º ano do Ensino Médio, buscando focalizar limites e potencialidades do trabalho interventivo proposto. Como aporte teórico, estabelecemos diálogo com trabalhos (PETRONI, 2008; GERALDI, 2017; GERALDI, 2012a; 2012a; SUASSUNA, 2014), que discutem o ensino de língua portuguesa e a produção textual, bem como com estudos (SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010; entre outros) que abordam a revisão de textos. O trabalho está inserido em uma perspectiva de pesquisa de natureza interpretativa e de abordagem qualitativa e contempla o exame das intervenções feitas pela professora/pesquisadora nos textos produzidos pelos alunos. Nossas análises apontam evidências de um trabalho com texto que se propõe processual e significativo. Apontam ainda que, em consonância com a proposta de trabalho assumida, as marcas de intervenção sugeridas pela professora/pesquisadora levam em conta e mobilizam o processo de interação e de reconstrução do dizer do aluno. As conclusões indicam que, embora sejam pertinentes e produtivas, as intervenções apresentadas poderiam contribuir de forma mais efetiva para um melhor desempenho dos alunos na produção textual, caso fossem mais detalhadas e precisas sobre os equívocos e as deficiências encontradas nos textos.

Palavras-chave: Revisão textual; Trabalho dialógico; Apontamentos do professor.

TEXTUAL REVISION AS DIALOGICAL WORK: LIMITS AND POTENTIALITIES OF THE TEACHER'S NOTES

ABSTRACT: In this work, we aim to investigate the intervention of a teacher/researcher in the production of the letter genre of the reader of 1st-grade students. We seek to focus on the limits and potentialities of the proposed intervention work. As a theoretical contribution, we establish dialogues with works (PETRONI, 2008; GERALDI, 2017; GERALDI, 2012a; 2012a; SUASSUNA, 2014) that discuss Portuguese language teaching and textual production, as well as with studies (SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010; among others) that address the revision of texts. The work comes from a research perspective of an interpretative nature and qualitative approach and contemplates the examination of the interventions made by the teacher/researcher in the texts produced by the students. Our analyses

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. E-mail: joshitalo@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1403-0342>

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. E-mail: leyaevandro@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5308-440X>

³ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/*Campus* de Araraquara. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/*Campus* de Pau dos Ferros. E-mail: cezinaldobessa@uern.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4655-6832>

point out evidence of a work with text that proposes procedural and meaningful. They also point out that, in line with the assumed work proposal, the marks of intervention suggested by the teacher/researcher take into account and mobilize the process of interaction and reconstruction of the student's speech. The conclusions indicate that, although they are relevant and productive, the interventions presented could contribute more effectively to a better performance of students in textual production, if they were more detailed and precise about the mistakes and deficiencies found in the texts.

Keywords: Textual revision; Dialogical work; Teacher's notes.

Introdução

Conceber e efetivar um trabalho de produção textual dentro de uma perspectiva interlocutiva e processual (GERALDI, 2012a, 2012b; GARCEZ, 2010; ANTUNES, 2003; 2006; GASPAROTO; MENEGASSI, 2016) constitui ainda, por razões, as mais diversas, já conhecidas por muitos de nós, um enorme desafio para professores de língua portuguesa da educação básica. Não obstante, nesse âmbito, muitas críticas têm sido direcionadas às práticas e às posturas dos professores no trabalho com a produção textual, sem levar em conta, no entanto, que não existem receitas e que, além disso, muitos cursos de licenciatura sequer oferecem uma formação que sirva de referência para que o futuro professor não reproduza o modo como ele foi também ensinado (GERALDI, 2017). Essas críticas, dentre outras, são comumente apontadas em investigações de pesquisadores que adentram o universo da escola ou mais precisamente à sala de aula de língua portuguesa da educação básica.

Muitas dessas investigações, que, por questões éticas, optamos não elencar aqui, chegam a propor, de modo muito salutar, ações interventivas de trabalho com a produção textual na educação básica, que, posteriormente, são relatadas em teses, dissertações e/ou em artigos científicos, por exemplo. Ocorre, porém, que expressiva parte dessas investigações, como é notório, se detêm a apontar que a experiência, proposta em substituição a uma prática anterior (em geral concebida como problemática), foi um acontecimento bem-sucedido, exitoso, de modo a construir, na maioria das vezes, uma representação (muito) positiva do trabalho interventivo realizado.

Ressentimo-nos, contudo, de estudos que busquem dar conta da complexidade do trabalho com a produção textual na sala de aula, sinalizando, quando da realização de experiências de intervenção, não somente os seus aspectos positivos, mas também os seus percalços, os seus entraves e os seus limites. É, pois, no sentido de contemplar tanto as

potencialidades quanto os limites de um trabalho interventivo com a produção textual em sala de aula de língua portuguesa que nos propomos a desenvolver o presente estudo. Nosso propósito no estudo aqui empreendido é, portanto, investigar formas de intervenção de uma professora/pesquisadora na produção do gênero carta do leitor de alunos do 1º ano do Ensino Médio, buscando focalizar limites e potencialidades do trabalho interventivo proposto.

Acreditamos que este tipo de trabalho pode ser útil no sentido de oferecer possibilidades de dimensionar melhor os impactos de ações interventivas no trabalho com a produção textual na escola, assim como no sentido de instigar reflexões e avaliações mais críticas sobre as ações e posturas de docentes/pesquisadores no ensino de língua portuguesa em situações/contextos de experiências como as que aqui nos propomos a investigar.

O texto como produto de um processo dialógico

Todo projeto de dizer configurado em um dado enunciado constitui um ato de resposta/posicionamento a outros enunciados. Esse modo de conceber o funcionamento de nossos dizeres proposto pelo Círculo de Bakhtin assevera a natureza sócio-histórica, ideológica e dialógica da linguagem. A referida concepção, quando articulada ao ensino da produção de textos, implica concebermos práticas que não se limitem a contemplar elementos de ordem linguística e/ou a considerar a produção como uma ação languageira construída de uma só vez (ANTUNES, 2006).

Geraldi (2012a; 2012b) tem sinalizado, desde a década de 80, juntamente com outros estudiosos da linguagem e da educação, a impossibilidade de se formar cidadãos comunicativamente competentes em cenários em que se privilegiem práticas nas quais o texto serve apenas para fins de leitura e/ou explicações de formas e conteúdos gramaticais. Defende-se, em vez disso, uma concepção do uso da linguagem como prática social. Nessa direção, o texto passa a ser o produto de um processo dialógico, conforme argumentam Beloti e Menegassi, (2017).

Durante décadas vimos reproduzir, nas atividades de produção de textos, o exercício da palavra morta, sem endereçamento (GERALDI, 2012a; 2012b). A palavra, o texto só têm sentido, significação viva, se responder a situações sociais de sua existência. Palavra sem dialogia é discurso sem rumo; para que haja interação, e, conseqüentemente, a responsividade, é preciso, no mínimo, o confronto de duas consciências, dois sujeitos (BAKHTIN, 2016).

Assim também, e consoante o entendimento de Geraldi (2012a, 2012b) pensamos que deva acontecer o trabalho com o texto na sala de aula.

Na escola, de acordo com Geraldi (2017), há um sujeito para quem o aluno escreve, o professor. Este, porém, não se constitui, de acordo com o autor, como sujeito de resposta, mas como um identificador de erros e acertos, tendo em vista que sua função se restringe, muitas vezes, a apontar erros gramaticais existentes no texto do aluno e a atribuir uma nota para o que ele considera um texto bom ou ruim. Desse modo, deixa de se rever e de se reavaliar o que se produziu, e, conseqüentemente, reescrever o que precisa de ajustes, de maneira a viabilizar uma situação efetiva de interlocução, como sinalizam Silva e Suassuna (2015, p. 225)

[...] o aluno não escreve para ser lido, mas “apenas” para ser corrigido. Dessa forma, ele encontra-se destituído das reais possibilidades de interação. Entretanto, acreditamos que “o querer dizer” do aluno não pode ser apagado pelos “quereres” da escola. É necessário o professor, como leitor privilegiado dos textos produzidos pelos seus alunos, olhar para eles com “os olhos da compreensão” e não apenas com “os olhos da correção”. (grifos nossos).

A simplificação com que muitas práticas escolares enfrentam as atividades de produção textual, dessa forma, omite a complexidade linguístico-discursiva inerente à produção textual escrita. É preciso persistir em mostrar que os enunciados que produzimos não exigem apenas que combinemos palavras em uma sequência gramaticalmente aceitável ou ortograficamente corretas, como lembra Suassuna (2014). A atitude diante da construção dos enunciados vai muito além, conforme sinalizam Silva e Suassuna (2015), uma vez que necessitamos responder acerca de algum tema, para algum interlocutor por meio de construções linguístico/textuais/gramaticais bem planejadas, em algum formato relativamente estável de enunciado, no qual vai estar, portanto, impressa a nossa forma singular de nos expressar. É assim que a vida entra no diálogo e o diálogo refrata a vida (BAKHTIN, 2016).

É justamente o trabalho com enunciados concretos que Petroni (2008, p. 10) considera como “[...] boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto/discurso [...]”. No entanto, pela complexidade do objeto, é inegável que esta não seja uma tarefa fácil. Além de estar envolvida a experiência do professor no próprio ato de produzir, é necessário que ele esteja fundamentado teórico-metodologicamente, para que, assim, suas ações sejam tomadas conscientemente, tal como sugerem Menegassi e Gasparotto (2016).

A revisão interventiva do texto escrito

Na perspectiva dialógica da linguagem, que assumimos aqui, o ensino da produção de textos é tomado como um evento dialógico. Nessa linha de trabalho, produzir textos na sala de aula constitui um ato de resposta no qual está implicado um interlocutor para quem o sujeito produtor procura adequar seu texto com o propósito de lhe dizer algo. Sendo assim, o endereçamento dos enunciados é, de acordo com Garcez (2010), uma premissa básica para qualquer atividade de produção textual.

Além do endereçamento, outros fatores tais como o conhecimento do gênero e suas especificidades estruturais e de estilo, o conhecimento do tema, as convenções linguístico-gramaticais são imprescindíveis para uma orientação exitosa na produção textual, conforme diz Suassuna (2014).

De acordo com as orientações dos estudos da linguagem de base enunciativo-discursiva, essas especificidades que se somam para a construção dos enunciados podem ser exploradas mediante estratégias de revisão e reescrita (GERALDI 2012a), uma vez que não se considera mais o texto escrito como produto, mas como processo. Beloti e Menegassi (2017, p. 13), por exemplo, defendem que a produção textual na escola deve ser “[...] um processo dialógico, de interação verbal, no qual escritor e texto são constituídos”. Soma-se necessariamente a esse processo outro interlocutor, que se espera ser um leitor e produtor de textos mais experiente, capaz de mediar a interlocução (LEITE, 2012).

Quando se trata da ação do professor diante da produção de texto em sala de aula, entendemos que o papel da mediação deve ter como propósito provocar reflexões e compreensões sobre o dizer do aluno/produtor, não se limitando, pois, à mera atividade de revisão gramatical, como habitualmente ocorre em aulas de língua portuguesa, como podemos depreender a partir desses dizeres de Suassuna (2014, p. 121):

Trata-se de, quando necessário, alterar as formas de dizer para garantir o próprio dizer, mediante tentativas de dar sentido ao que se escreve, de assegurar que se compreenda aquilo que se diz. Convém ainda destacar que essa análise do dizer e das formas de dizer teria efeitos positivos também na capacidade de leitura do aluno, já que ele, alternando os papéis de escritor e leitor, estaria compreendendo melhor os mecanismos de construção do sentido.

Concebida dessa maneira, a atividade de produzir que se propõe é um exercício interativo cuja finalidade é fazer com que o aluno ganhe autonomia no seu processo de escrita e perceba os sentidos que se está construindo através da leitura do próprio texto. Esse direcionamento requer que o professor opere intervenções que vão muito além de conhecimentos linguístico-gramaticais, até porque sua função deve ser, conforme propõe Suassuna (2014, p. 120), “auxiliar o aluno a perceber e a dominar os diferentes processos de interligação entre forma e conteúdo que são específicos da escrita”.

Seguindo a compreensão de Suassuna (2014) e compartilhando da posição de Geraldi (2017), acreditamos que o professor pode ser uma “âncora” para o surgimento dos discursos dos alunos, posto que entendemos que é ele que tem a possibilidade de oportunizar momentos de diálogos em sala e para além dela. É preciso, como reforça Geraldi (2017, p. 494), “ser capaz de ouvir o outro, o aluno. [...] ser capaz de se colocar à disposição do outro para que ele faça seu percurso discursivo”.

No curso das investigações sobre a atividade de revisão de textos, alguns trabalhos (SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010; FUZA; MENEGASSI, 2012; BERNARDINO, *et. al*, 2014; MAFRA; BARROS, 2017; GRASSI; COSTA-HÜBES, 2017; SCHALKOSKI-DIAS; NICOLA, 2017, entre outros) têm contribuído de forma relevante para a abordagem metodológica em relação à correção de textos de alunos. Dentre eles, destacamos os estudos de Serafini (2004) e de Ruiz (2010), que são tomados como referência em muitas investigações nesse domínio. A primeira apresenta quatro classificações tipológicas de correção diante dos textos escolares, e a segunda estudiosa complementa as formas de Ruiz acrescentando mais uma.

Na proposta de Serafini (2004), são apontadas as seguintes formas de correção do texto do aluno:

- a) Correção indicativa – consiste na indicação de correção de erros ortográficos e lexicais (de palavras, de frases e até períodos inteiros), feitos, geralmente, à margem de cada ocorrência de erro.
- b) Correção resolutiva – compreende a eliminação de todos os erros verificados no texto, seja em palavras e frases, seja em períodos inteiros.
- c) Correção classificatória – consiste na classificação do erro, a partir de uma referência de nomenclatura conhecida pelo aluno e que não seja ambígua (ex.: se o erro estiver no uso de um pronome oblíquo referindo-se a alguém falado anteriormente, o professor poderia indicar

o erro classificando a palavra a ser corrigida). É possível que o professor sugira a correção, mas, geralmente, propõe que o aluno faça suas próprias correções.

As formas de correção elencadas por Serafini (2004) servem de base para muitos trabalhos de pesquisa que têm a revisão de texto como objeto de análise, dentre eles a obra de Ruiz (2010). Essa autora acrescenta, em seu trabalho, uma nova forma de correção/revisão, a correção de natureza *textual-interativa*.

O tipo de correção acrescentado por Ruiz (2010) diz respeito a uma espécie de “bilhete” deixado, pelo professor, no final do texto do aluno que foi lido/avaliado. Estes “bilhetes” consistem, de acordo com a autora, em “comentários mais longos do que os que se fazem na margem” (RUIZ, 2010, p. 47). Ainda segundo ela, tais comentários, pela sua extensão se assemelham a verdadeiras cartas voltadas para aspectos globais do texto.

As contribuições dessas autoras e de outros tantos trabalhos que neles têm se inspirado servem como referência para que professores e pesquisadores reafirmem a necessidade de um ensino como espaço de interação e de trocas dialógicas (PETRONI, 2008; GARCEZ, 2010; GERALDI, 2012a; SUASSUNA, 2014; dentre outros). Nesse sentido, incluir, no ensino de produção textual, as mais variadas formas de dizeres (em seus mais variados modos semióticos) é uma atitude responsável e responsiva diante do que fazemos com a linguagem em nossas práticas sociais. É preciso ainda que nossas ações metodológicas sejam conscientes não só em relação à adequação de determinado gênero, conforme alerta Geraldi (2017), mas também quanto à complexidade e os diversos conhecimentos que o ensino processual do texto nos reserva.

Metodologia

O presente trabalho está inserido no domínio de uma “epistemologia das ciências humanas” como depreendida das reflexões de Bakhtin (2016). O modo de pensar a pesquisa em ciências humanas nos permite compreender que o objeto de estudo do pesquisador, o texto, “não é apenas um objeto falado, *ele é também* um objeto falante” (AMORIM, 2016, p. 34, grifos nossos).

Tal compreensão nos leva a assumir que uma pesquisa como esta, situada nos domínios da linguagem, constitui um trabalho de interpretação do pesquisador com e sobre textos. Nessa perspectiva, nossa investigação tem uma natureza interpretativa. Além disso, pode ser caracterizada como estudo de abordagem qualitativa, uma vez, em consonância com

o que afirma Bessa (2016, p. 47, grifo do autor), buscamos “compreender e interpretar os sentidos e dizer ‘coisas significativas e substanciais’” sobre nosso objeto de pesquisa.

A análise contempla o exame de intervenções feitas por uma professora/pesquisadora durante o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica realizada por meio de um projeto de trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017) em aulas de língua portuguesa, mais especificamente em aulas de produção de textos em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública do estado da Paraíba. O referido projeto foi realizado durante o primeiro semestre de 2018 como parte de uma pesquisa de Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Diagnosticada a necessidade de desenvolver um trabalho com produção de textos e que tomasse os gêneros do discurso como objeto de ensino, o projeto de trabalho incorporou uma experiência com a produção do gênero carta do leitor, concebida de modo processual e dialógico. Para tanto, foram realizadas, inicialmente, atividades de leituras de editoriais dos jornais *O Globo*, *Folha de São Paulo* e *O Estadão* que versavam sobre a gratuidade do ensino público superior, e, posteriormente, os alunos foram solicitados a produzirem cartas de leitor em resposta aos editoriais explorados nas aulas de leitura. O trabalho de produção das cartas foi acompanhado de atividades de revisão e reescrita mediadas pela professora/pesquisadora.

Dentre as cartas de leitor produzidas pelos alunos, selecionamos duas delas para demonstrar as formas de intervenção operadas pela professora/pesquisadora diante dos textos. Na nossa análise, buscamos, em um primeiro momento, verificar as formas de intervenção feitas pela professora/pesquisadora nas produções textuais; e, em seguida, avaliar limites e potencialidades no trabalho interventivo realizado, conforme veremos na seção a seguir.

As intervenções do professor diante da produção textual do aluno: limites e potencialidades

Nesta seção, vamos nos concentrar no exame das duas cartas do leitor produzidas em sala de aula de uma escola pública do estado da Paraíba. Nossa análise contempla, em um primeiro momento, a descrição das formas de intervenção feitas nas produções textuais de duas alunas, mais precisamente, na primeira versão dos textos produzidos. Em seguida, nos ocupamos da avaliação dos limites e potencialidades no trabalho interventivo realizado.

É importante destacarmos, inicialmente, a escolha do gênero discursivo selecionado para o trabalho de produção textual: a carta do leitor. Este gênero, típico da esfera jornalística

e de ampla circulação social, tem um caráter responsivo bem marcado, já que sua condição primeira é a manifestação de uma opinião em resposta a um texto anteriormente produzido. A opção por um gênero como esse representa, pois, uma possibilidade muito produtiva de exploração do poder argumentativo e dos posicionamentos críticos do aluno. Como pontua Rojo (2015), a priorização de enunciados que circulam socialmente para conduzir o trabalho de produção coloca o aluno diante de enunciados que evocam respostas e pode fazer dele um autor crítico, proativo.

Dar condições para que um trabalho como esse apontado por Rojo (2015) ocorra faz da escolha do gênero uma ação relevante, mas dependente de estratégias direcionadas a sua exploração/execução, o que esbarra na formação teórico-metodológica do sujeito que conduz o ensino (LOPES-ROSSI, 2008). Como ele orientará o processo de produção? Como intervirá nos equívocos dos estudantes, quando identificados? Que tipo de intervenção irá operar? Em que condição se colocará na situação de produção? Ter clareza sobre essas questões é elemento decisivo para que se realize um trabalho com objetivos claros e conscientes (SUASSUNA, 2014), e, por conseguinte, efetivamente produtivo e relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Isso posto, passemos, a seguir, ao exame das intervenções realizadas pela professora/pesquisadora nas duas cartas do leitor produzidas pelos alunos.

Começemos com a carta identificada pelas iniciais MB⁴, reproduzida no excerto a seguir:

Excerto 1:

Sobre as possibilidades de serem cobradas taxas nas universidades públicas.

A crise vem afetando em todos os sentidos, até mesmo nas universidades, mas isso não justifica o fato (na qual) querem impor uma taxa de mensalidade nas universidades públicas.

Atualmente estudantes com maior renda ocupam maior espaço nas universidades públicas, ocupando muitas vagas o lugar de um aluno de renda baixa, que logicamente não tem condições de ir a um ensino privado. Se cobrassem a taxa de mensalidade muitos alunos de renda baixa não teriam nenhuma chance de ingressar em uma universidade, pois as privadas aumentariam seu custo e as públicas cobrariam essa taxa.

Mas, as coisas não deveriam ser assim, deveria (cont)inuar a existir escolas, vestibulares, e as universidades sem taxas, pois a solução da crise não é a cobrança de taxas, isso só pioraria a situação estudantil do Brasil.

Fonte: Recortado do *corpus* da pesquisa de Oliveira (2019).

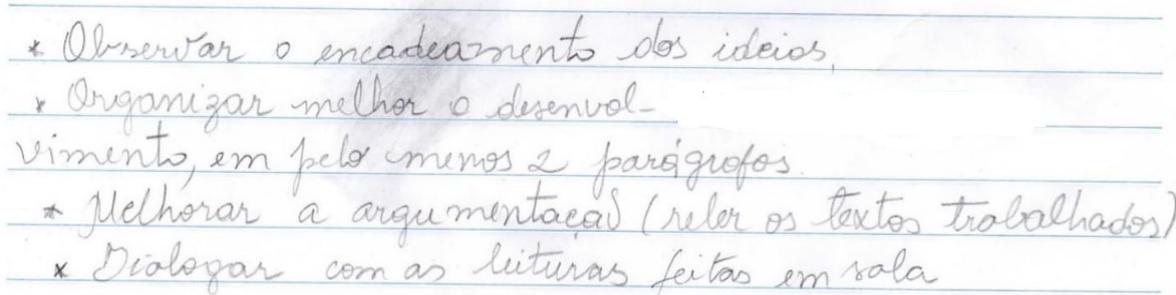
⁴ MB corresponde à codificação elaborada com base nas iniciais do nome do aluno.

Como podemos visualizar no texto de MB, a intervenção feita pela professora abrange vários tipos de correção, dentre eles, dois elencados por Serafini (2004), e o modo de revisão indicado por Ruiz (2010). A revisão se encaixa, dessa maneira, no tipo de correção indicativa, quando, por exemplo, a professora circula as palavras que apresentam algum tipo de erro ortográfico; não aconteceu, no entanto de a professora indicar o erro na margem do texto, como aponta Serafini (2004), mas fica evidente que ela circula todas as palavras que apresentam algum desvio de norma gramatical da escrita da palavra.

Outra intervenção observada no texto de MB diz respeito ao tipo de correção resolutive, uma vez que a professora procura, em alguns momentos, corrigir, de forma direta, “erros” da superfície textual relacionados, principalmente, à escrita da palavra e à pontuação. Neste caso, como declara Serafini (2004), a professora/pesquisadora corrige o erro pelo aluno e intenciona conseguir um produto sem alguns problemas.

No fim do texto, a professora/pesquisadora apresenta alguns apontamentos com sugestões para a melhoria da carta produzida pelo aluno. Estas não se assemelham a um bilhete, como descrito por Ruiz (2010), mas são apresentadas, sequencialmente, no término da carta, apontando aspectos gerais do texto como: paragrafação, argumentação, ligação das ideias e ainda a necessidade de diálogos com leituras anteriores.

Excerto 2:



- * Observar o encadeamento das ideias,
- * Organizar melhor o desenvolvimento, em pelo menos 2 parágrafos.
- * Melhorar a argumentação (reler os textos trabalhados)
- * Dialogar com as leituras feitas em sala

Fonte: Recortado do *corpus* da pesquisa de Oliveira (2019).

No primeiro apontamento, a professora/pesquisadora pede para o aluno “observar o encadeamento de ideias”, contudo, não aponta que aspecto do encadeamento precisa ser revisto, tampouco onde, no texto produzido, o aluno deve rever, para que possa aperfeiçoar o

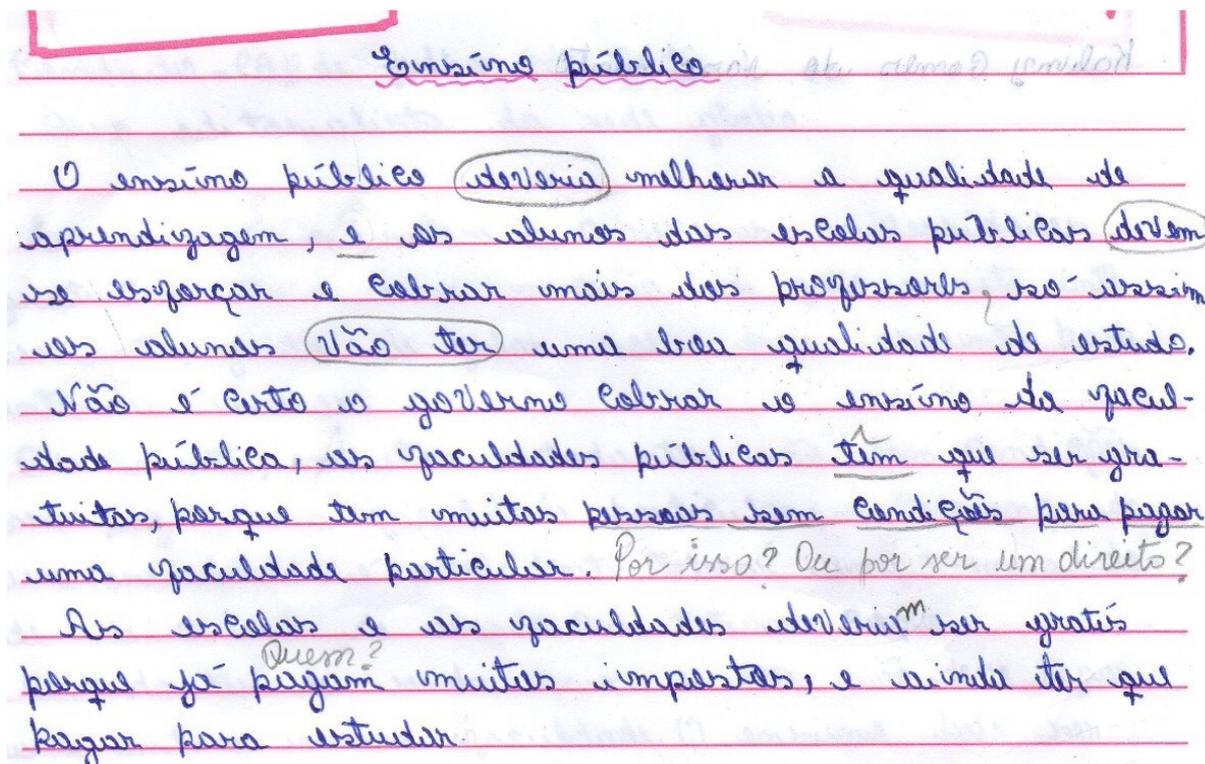
seu dizer na reescrita. No segundo apontamento, a professora/pesquisadora não justifica porque o aluno deveria fazer dois parágrafos, no mínimo, no desenvolvimento; cartas de leitor teriam essa característica estrutural? Já no terceiro apontamento, pede-se para o aluno “melhorar a argumentação”, no entanto, não se indica em que aspectos da argumentação o aluno se equivocou ou falhou, ou que tipos de argumentos ele poderia dispor para solucionar o problema.

O último apontamento levantado pela intervenção da professora/pesquisadora diz respeito à leitura, ao diálogo do texto do aluno com as leituras prévias realizadas em sala de aula para fornecer condições para a produção, aspecto muito salutar quando se concebe um trabalho de produção textual comprometido em oferecer ao aluno condições para que ele tenha o que dizer. A professora/pesquisadora, nesse sentido, encaminha o aluno para pensar no funcionamento do texto junto a seu leitor previsto, uma ação que segundo Suassuna (2014, p. 119) mobiliza o aluno a um deslocamento de seu “papel de enunciador para o papel de leitor.” Sendo assim, o apontamento feito ao aluno para que ele dialogue com outros textos é, afinal, como bem defende Antunes (2003), uma das premissas básicas de uma atividade de produção textual que não perde de vista a condição de o aluno ter o que dizer.

Percebemos, assim, nas intervenções realizadas no texto do aluno, a iniciativa de um trabalho de ensino de língua portuguesa como forma significativa de ajudar o aluno a construir suas contrapalavras. A ação da professora/pesquisadora poderia contemplar, em alguns momentos, intervenções mais precisas e contextualizadas. Contudo, suas intervenções evidenciam a intenção de um trabalho de produção textual que leva em conta o processo de interação, de recriação do que se disse (FIAD, 2013).

A professora/pesquisadora, ao intervir, oportuniza ao aluno voltar ao texto, relê-lo e refazê-lo, pensando no seu interlocutor. Esta atitude diante do trabalho com a produção é necessária, pois do contrário, estaríamos “[...] distanciando e diferenciando ainda mais o uso da linguagem na escola daquele que é realizado fora dela”, conforme atentam Silva e Suassuna (2017, p. 224).

Em relação à segunda produção que selecionamos para nossa análise, identificada pelas iniciais KG, podemos observar que também ocorre o registro de variados tipos de correções. Vejamos, a seguir, o texto produzido com as intervenções realizadas pela professora/pesquisadora:

Excerto 3:

Fonte: Recortado do *corpus* da pesquisa de Oliveira (2019).

Podemos observar que, nesse segundo texto produzido pelo aluno, a professora/pesquisadora faz uso também de diversos tipos de correção, alguns dos elencados por Serafini (2004), e o modo de revisão indicado por Ruiz (2010), possibilitando, assim, um modo de intervenção mais interativo para orientar o trabalho do aluno.

Quando temos as intervenções feitas diretamente no texto, na tentativa de corrigir equívocos cometidos pelo aluno, identificamos que a professora/pesquisadora faz uso, nesse momento, da correção resolutive. Assim, ao eliminar os equívocos relacionados à grafia correta de palavras e à pontuação, apresentados na superfície do texto, a professora/pesquisadora intenciona resolver o problema textual identificado, e, com isso, conseguir uma produção escrita sem problemas, sem desvios das normais gramaticais.

Um segundo apontamento feito pela professora/pesquisadora sobre o texto de KG indica, por meio de círculos, as palavras que apresentam algum tipo de desvio gramatical. Este modo de intervenção na produção do aluno configura, nos termos de Serafini (2004), uma correção indicativa. Não tendo sido explicitado o desvio na margem do texto, a professora/pesquisadora deixa para o aluno a difícil empreitada de tentar descobrir o que está “errado”. Embora seja claro, para nós, que a professora/pesquisadora deixe demarcadas, na

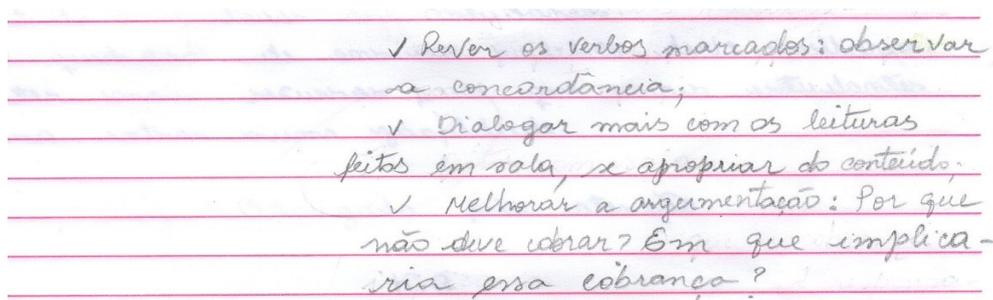
superfície textual, as palavras que apresentam alguma irregularidade na norma culta gramatical da escrita do texto, entendemos que o aluno pode apresentar dificuldades em fazer inferência na identificação dos problemas indicados.

As correções feitas por meio de observações deixadas no corpo do texto dão margem para o aluno perceber que havia problema na textualização das ideias, conforme podemos observar quando o aluno expressa que as faculdades deveriam ser gratuitas “porque já pagam impostos” e a professora/pesquisadora faz o questionamento, “Quem?”. Com esse apontamento, a professora/pesquisadora indica que há, no texto do aluno, uma falta de clareza, a falta de um elemento que complemente a compreensão das ideias. Também ocorre, em outra observação deixada, dessa vez, na margem do texto, o mesmo procedimento de indicação. Nas duas situações, podemos perceber que o apontamento da professora/pesquisadora induz o aluno a refletir sobre seu próprio texto, a revisá-lo e a reescrevê-lo, o que pode provocar o desdobramento de outras palavras (BELOTI; MENEGASSI, 2017), como possibilidade de propiciar uma (re)construção do dizer.

Num espaço após o texto do aluno, a professora/pesquisadora faz apontamentos com algumas sugestões para a melhoria da produção, os quais não se configuram propriamente como um bilhete como concebido por Ruiz (2010), em sua proposta correção “textual-interativa”. Compreendemos que as intervenções deixadas, nesse momento, constituem, na verdade, uma lista de apontamentos com foco em aspectos mais gerais do texto, que sinalizam um diálogo mais aberto, estabelecendo, portanto, uma relação de interação mais efetiva com o aluno.

Podemos observar, a seguir, como a professora/pesquisadora dessa intervenção projetou os apontamentos no fim desse texto e que enunciados constituem sugestões para revisão do aluno:

Excerto 4:



✓ Revisar os verbos marcados: observar a concordância;
 ✓ Dialogar mais com os leituras feitos em sala, e apropriar do conteúdo;
 ✓ Melhorar a argumentação: Por que não deve cobrar? Em que implicaria essa cobrança?

Fonte: Recortado do *corpus* da pesquisa de Oliveira (2019).

No primeiro apontamento observado acima, a professora/pesquisadora sugere para o aluno “rever os verbos marcados: observar a concordância”. Ela faz a indicação dos verbos, deixando-os marcados, na superfície textual, sem ressaltar mais claramente o que deve ser feito, apenas classificando o problema como de concordância, o que sugere uma insuficiência na orientação deixada, já que não possibilita que o aluno possa agir de forma plenamente consciente na resolução dos problemas indicados.

No segundo apontamento apresentado, a intervenção da professora/pesquisadora está relacionada à leitura, ao diálogo do texto do aluno com as leituras feitas em momento anterior à escrita. Concordando com Geraldi (2015, p. 81), para quem “as falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido”, entendemos que a sugestão da professora/pesquisadora para que o aluno se reporte aos textos lidos em sala de aula constitui uma orientação pertinente e oportuna para que o aluno possa (re)construir seu dizer.

No último apontamento, a professora/pesquisadora solicita que o aluno “melhore a argumentação”. Embora não tenha mencionado que tipos de argumentos o aluno poderia usar para resolver o problema da fragilidade na argumentação, ela apresenta alguns questionamentos como forma de orientar o aluno para superar esse problema. Os dois questionamentos deixados na correção podem ajudar o aluno a buscar uma maneira diferente de construir a argumentação, considerando-se que os diversos olhares, em momentos diferentes, são, conforme Beloti e Menegassi (2017), importantes para o processo de escrita, visto que auxilia o aluno, conduzindo-o à reflexão crítica acerca de sua própria escrita e, por conseguinte, amplia as possibilidades de melhorias na produção.

Compreendemos, portanto, que as correções realizadas pela professora/pesquisadora, no texto do aluno, podem resultar em diferentes maneiras deste entender o processo de escrita e de reescrita. Compreendemos, ademais, que o “bilhete” apresentado, no final do texto, permite um diálogo mais próximo entre a professora/pesquisadora e o aluno, de modo a configurar uma aproximação mais ativa e efetiva no processo de (re)construção do dizer, considerada essencial para um trabalho de produção textual que se intenciona dialógico.

Considerando, pois, o exame dos tipos/formas de correção nos dois textos selecionados para este estudo podemos, nesse momento, discutir limites e potencialidades do trabalho interventivo proposto pela professora/pesquisadora.

De acordo com o exame feito aqui, podemos afirmar que, ainda que a iniciativa de propor um trabalho com produção textual numa perspectiva interativa e processual seja muito

louvável e que tenha se concretizado com êxito em boa parte dos apontamentos de revisão feitos pela professora/pesquisadora, há alguns limites da experiência realizada, que acreditamos ser importante termos em conta. Dentre, pois, os limites evidenciados, estão: i) ênfase na exploração de aspectos gramaticais; ii) pouca ênfase nos elementos da textualidade; iii) pouca exploração de características do gênero trabalhado; iv) preocupação de efetivar a correção diretamente no texto, substituindo a ação do aluno; v) imprecisão nos apontamentos dos aspectos a serem revisados.

Quanto às potencialidades, podemos considerar, inicialmente, que a iniciativa de propor um trabalho efetivo com a produção de textos em sala de aula de língua portuguesa dentro de uma perspectiva processual já se configura como um aspecto muito positivo, sobretudo quando levamos em conta que, muitas vezes, não há atividades de produção textual em nossas escolas da educação básica, e que, quando elas ocorrem, algumas são concebidas sem considerar a sua dimensão processual e interativa; estão encerradas em um produto.

Como aspectos que mostram as potencialidades do trabalho desenvolvido, pontuamos ainda os seguintes: i) a opção pelo trabalho com o gênero carta do leitor, dada a sua relevância social e seu potencial de exploração da argumentatividade e de posicionamentos críticos do aluno; ii) a diversidade de tipos de correção empregados; iii) a preocupação em oferecer leituras prévias para “alimentar” a escrita e em solicitar, nos apontamentos da revisão, o retorno a elas como exercício necessário para o aprimoramento do texto; iv) a atenção ao conteúdo do texto, demonstrando não se restringir a aspectos de ordem meramente formal; v) a postura de não apontar e/ou tentar solucionar, de uma única vez, todos os problemas identificados no texto do aluno; vi) o papel da mediação do professor nas orientações de revisão.

Isso posto, vemos que a proposta de intervenção apresentada comporta tanto aspectos que contribuem com a (re)escrita do aluno quanto aspectos que podem limitar a ação dele diante da reconstrução do seu texto. Mesmo não sendo uma proposta plenamente satisfatória do ponto de vista de uma perspectiva de produção textual como atividade dialógica, o trabalho de intervenção mediante os apontamentos realizados pela professora/pesquisadora propicia espaços de interação e de diálogos que favorecem o retorno do aluno sobre seu próprio texto, com vistas ao aprimoramento deste. Certamente, um trabalho contínuo e a longo prazo na perspectiva empreendida poderia corroborar, de forma mais efetiva, para que os alunos do contexto investigado superassem os problemas de escrita identificados e aprimorassem a competência comunicativa na produção textual.

Conclusão

Considerando a necessidade de desenvolvermos investigações que avaliem de forma mais consistente trabalhos interventivos voltados ao ensino de produção textual desenvolvidos por pesquisadores em nossas escolas públicas, tivemos como propósito, neste estudo, investigar formas de intervenção de uma professora na produção do gênero carta do leitor de alunos do 1º ano do Ensino Médio, buscando focalizar limites e potencialidades do trabalho interventivo proposto.

Fundamentados em estudiosos que discutem sobre o ensino de língua portuguesa (PETRONI, 2008; GERALDI, 2017), ensino de produção textual na escola (GERALDI, 2012a; 2012b; SUASSUNA, 2014; SILVA; SUASSUNA, 2015) e sobre revisão de textos (SERAFINI, 2004; RUIZ, 2010; dentre outros), desenvolvemos um estudo de natureza interpretativa e abordagem qualitativa que se debruça sobre o exame de formas de intervenção de uma professora em textos de dois alunos do 1º ano do Ensino Médio.

Nossa análise aponta que existem evidências claras de um trabalho interventivo que se pretende dialógico, desde a escolha de um gênero específico às marcas de intervenção que a professora/pesquisadora sugere nos textos de seus alunos, levando em conta e mobilizando o processo de interação e de reconstrução do dizer do aluno. No entanto, se as intervenções apresentadas fossem mais detalhadas e precisas sobre os equívocos e as deficiências encontradas nos textos, contribuiriam de forma mais efetiva para um melhor desempenho dos alunos na produção textual.

A análise confirma, assim, que as intervenções realizadas pela professora/pesquisadora nos textos dos alunos apresentam tanto algumas potencialidades quanto alguns limites relacionados à efetividade de uma atividade de produção textual concebida como uma experiência dialógica plenamente satisfatória. Embora, pois, as pistas e as orientações apresentadas pela professora/pesquisadora não tenham sido suficientes para dar conta de uma reconstrução mais efetiva do dizer do aluno na produção de texto, acreditamos que o papel da mediação e o espaço de interação e de diálogos que favoreceram o retorno do aluno sobre seu próprio texto, com vistas ao aprimoramento da sua escrita, sejam indicadores de potencialidades do trabalho interventivo proposto.

Concluimos manifestando nossa expectativa de que, por meio deste trabalho, possamos despertar pesquisadores e professores para um exame (mais) crítico sobre as

práticas desenvolvidas em sala de aula da educação básica, no sentido de procurar considerar nem somente aquilo de positivo que nela se realiza, nem somente também os percalços e problemas constatados. Parece-nos fundamental, portanto, para um melhor aproveitamento nosso de experiências relatadas em trabalhos de pesquisas de professores/pesquisadores, restituirmos a dimensão complexa que recobre um trabalho com a produção textual na sala em sua dinâmica e diversidade de sujeitos, experiências e contextos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (Org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-45.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p.163-180.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. A constituição teórica, metodológica e prática sobre revisão e reescrita na formação docente inicial-PIBID. *Diálogo das Letras*, v. 6, n. 1, p. 9-32, 2017.

BERNARDINO, R. A. S; *et. al.* Escrita e reescrita de textos acadêmicos: reflexão sobre os apontamentos de correção do professor. *Diálogo das Letras*, v. 3, n.2, p. 39-58, jul./dez. 2014.

BESSA, J. C. R. *Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores*. 2016. 385f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FUZA, A. F; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. *Diálogo das Letras*, v. 01, n. 01, p. 41–56, jan./jun. 2012.

GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópio*, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan/abr 2013.

GERALIDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma

entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevista realizada por Livia Suassuna e Rosângela Alves dos Santos Bernardino. *Diálogo das Letras*, v. 06, n. 01, p. 490-496, jan./jun. 2017.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos. Pedro & João Editores, 2015.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de Aula*. 4. ed. São Paulo, Ática, 2012a. p. 39-45.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012b. p. 127-129.

GRASSI, D. B.; COSTA-HÜBES, T. C. Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos. *Diálogo das Letras*, v. 06, n. 01, p. 89-111, jan./jun. 2017.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012. p. 17-25.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, M. R. (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 51-68.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, v. 6, n.1, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*, v. 10 n.3, jul./set. 2016.

PETRONI, M. R. Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. In: PETRONI, M. R. (Org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 9-16.

ROJO, R. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2010.

SCHALKOSKI-DIAS, L.; NICOLA, R. de M. S. A perspectiva pragmática na avaliação formativa: caminhos para a formação do professor mediador na revisão textual. *Diálogo das Letras*, v. 06, n. 01, p. 199-222, jan./jun. 2017.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo, Globo, 2004.

SILVA, E. C. N.; SUASSUNA, L. Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores? *Diálogo das Letras*, v. 6, n.1, p. 223-242, jan./jun. 2017.

SUASSUNA, L. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. *In*: ELIAS, W. M. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo, contexto, 2014. p. 119-134.

Enviado em: 12 de maio de 2020.

Recebido em: 25 de junho de 2020.