

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA – ILEEL**

O PROCESSO DE (RE)ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rosiely Caroline Gonçalves Brito

Uberlândia – Minas Gerais
Março de 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA – ILEEL

O PROCESSO DE (RE)ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada ao Curso de Letras:
Português e Literaturas de Língua
Portuguesa - Licenciatura da Universidade
Federal de Uberlândia como pré-requisito
para a obtenção do título de Licenciada em
Letras.

Orientanda: Rosiely Caroline Gonçalves Brito

Orientadora: Prof^a Dr^a. Elisete Maria de
Carvalho Mesquita

Uberlândia – Minas Gerais
Março de 2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA – ILEEL**

Rosiely Caroline Gonçalves Brito

O PROCESSO DE (RE)ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Banca examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Elisete Maria de Carvalho Mesquita (ILEEL-UFU - orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (ILEEL-UFU)

Prof. Dr. Frederico de Sousa Silva (ILEEL-UFU)

Uberlândia – Minas Gerais
Março de 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA – ILEEL

Sumário

Figuras	5
0. Introdução	6
1. Fundamentação Teórica	8
1.1 A escrita e a sua importância para a humanidade	8
1.2 O ensino da escrita	11
1.3 A (re) escrita	14
1.4 Concepção de linguagem e produção textual	19
1.5 Gênero relato e tipo textual dissertativo-argumentativo	23
2. Metodologia	26
3. Análise	31
4. Considerações finais	55
5. Referências	56

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA – ILEEL

FIGURAS

Figura 01: caixa de comentários	28
Figura 02: sublinhado livre	28
Figura 03: figuras geométricas (retângulo e quadrado)	28
Figura 04: figuras geométricas (círculo)	28
Figura 05: marca texto	28
Figura 06: folha de redação	29
Figura 07: folha de reescrita	29
Figura 08: primeira versão com correção estudante 01	33
Figura 09: reescrita estudante 01	35
Figura 10: primeira versão com correção estudante 02	36
Figura 11: reescrita estudante 02	37
Figura 12: primeiro parágrafo primeira versão com correção estudante 01	38
Figura 13: último parágrafo primeira versão com correção estudante 01	39
Figura 14: primeira versão com correção estudante 03	41
Figura 15: reescrita estudante 03	42
Figura 16: primeira versão com correção estudante 03	43
Figura 17: primeira versão com correção estudante 03	44
Figura 18: primeira versão com correção estudante 04	46
Figura 19: reescrita estudante 04	48
Figura 20: primeira versão com correção estudante 05	51
Figura 21: primeira versão com correção estudante 05	53

0. INTRODUÇÃO

Sentados de frente à tela do computador, atentos/as aos textos. Expressões sérias, compenetradas na leitura. Pausas, olhos que se direcionam para cima e voltam para o texto. Mexidas no mouse e marcações, de vermelho, nas partes dos textos que contêm falhas. Fazemos círculos ou quadrados, riscamos ou sublinhamos, enfim, comentamos. Nosso trabalho exige concentração e silêncio. Somos professores e professoras-corretores e corretoras de textos. Apesar de realizarmos um diálogo com o/a produtor/a do texto, esse é um trabalho solitário, pelo menos em relação à presença física de outras pessoas no momento da correção, embora nos imaginemos em contato com o/a autor/a do texto. Muitas perguntas passam pelas nossas mentes: “como fazer uma correção que faça com que o/a estudante consiga, de fato, verificar os seus erros e melhorar? Será que ele/ela conseguirá entender estas observações? Talvez este comentário não seja suficiente para o/a estudante entender o que errou.”

Impulsionados por essa realidade é que nos motivamos a realizar esta pesquisa. Nossa experiência tanto com a produção quanto com a correção de textos de estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio tem nos mostrado que é muito comum que os estudantes não produzam, na primeira versão, um texto considerado satisfatório em relação aos critérios pré-estabelecidos. Esse contexto faz com que haja a necessidade de uma reescrita, para que os problemas apresentados na primeira versão sejam eliminados. Fazendo uma análise superficial das produções que passaram pela reescrita, observamos que os textos se modificaram tomando como base unicamente as orientações por nós elencadas. Tendo em vista tanto as nossas observações quanto às modificações feitas pelos estudantes é que nos questionamos: i) quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de escrita?; ii) qual o método de correção textual que mais contribui para a reescrita do texto?; iii) na correção do texto, somente os problemas devem ser destacados?; iv) a reescrita contribui, verdadeiramente, para o desenvolvimento da capacidade escritora dos estudantes? Os estudantes têm consciência do valor e da importância da reescrita?

Pensar nas respostas para essas perguntas é o que nos motiva a realizar esta pesquisa, pois corrigir um texto produzido por um estudante ou qualquer usuário da língua é uma grande responsabilidade, que exige, por parte de quem o faz, constantes estudos sobre o processo de (re)escrita de textos.

Conscientes dessa responsabilidade e do papel desempenhado pelo professor, que deve ser mediador do processo de ensino-aprendizagem, decidimos, neste estudo, identificar os principais problemas cometidos por estudantes no processo de produção textual, para, em seguida, propor estratégias de reescrita textual que possam, efetivamente, contribuir para a melhora da capacidade escritora dos estudantes. Para isso, decidimos trabalhar com um gênero do discurso e um tipo textual, respectivamente o relato e o texto dissertativo-argumentativo. A escolha desses objetos de estudo se deve ao fato de eles possuírem características textuais-discursivas distintas, o que pode contribuir para que o estudante tenha mais ou menos dificuldades para a produção, além de serem o gênero e o tipo textual mais trabalhados na escola, devido ao fato de serem cobrados no ENEM e nos demais vestibulares.

A partir disso, organizamos a nossa pesquisa em três partes: fundamentação teórica, metodologia e análise. A primeira, referente à fundamentação teórica, tem como tópicos: a escrita e a sua importância para a humanidade; o ensino da escrita; a (re) escrita; concepção de linguagem e produção textual e gênero relato e tipo textual dissertativo-argumentativo. Ao longo do estudo, sentimos a necessidade de dissertarmos acerca da escrita e de sua importância para nós seres humanos, para que o leitor compreenda o real valor da pesquisa para além do âmbito acadêmico. Nossa sociedade costuma valorizar muito os indivíduos que fazem bom uso da escrita e das normas que a caracterizam. Por isso saber escrever bem, de acordo com as condições impostas pelas diferentes situações de escrita, é uma habilidade que pode fazer com que os indivíduos sejam mais bem sucedidos socialmente. Nosso estudo, também, tem, como principal elemento de análise, a reescrita, desse modo é importante falarmos sobre ela, a fim de que o leitor compreenda os aspectos evidenciados na análise e qual concepção de reescrita adotamos. Em relação à concepção de linguagem e produção textual, entendemos que o

trabalho com o ensino de escrita exige do professor-corretor assumir uma concepção de linguagem e de ensino de texto que conduza a sua prática docente, assim, neste espaço, são evidenciadas as concepções de linguagem existentes e qual nós adotamos nesta pesquisa. Por fim, nesta primeira parte, tratamos também acerca da distinção entre o gênero textual e tipo textual, conceitos que sempre geram dúvidas a todos aqueles que estudam ou lidam de alguma maneira com a produção textual. É importante falar sobre isso, porque na nossa análise foram considerados textos do gênero relato e textos do tipo textual dissertativo-argumentativo.

A segunda parte da pesquisa, metodologia, mostramos como se deu a coleta e seleção do corpus e as especificidades do trabalho realizado. E, por fim, na terceira parte, a análise, analisamos, detalhadamente, os textos selecionados do corpus, de acordo com as questões iniciais que impulsionam a realização desta pesquisa.

Esperamos que este estudo possa contribuir não somente para nosso aprendizado, mas também para os profissionais da área, fazendo com que possamos fazer correções mais significativas e que, de fato, contribuam para que os estudantes sejam capazes de (re)escrever seus textos de forma mais autônoma e consciente.

1.0 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A ESCRITA E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A HUMANIDADE

O surgimento da escrita foi um marco importante na história da humanidade, visto que possibilitou um avanço no desenvolvimento intelectual do homem. Segundo, Pauluk (2004), as primeiras evidências do surgimento de uma escrita sistematizada datam do ano 3500 a.C, na Mesopotâmia. Essas evidências referem-se a registros feitos pelos Sumérios com a utilização de objetos em formato de cunha, daí o nome de Escrita Cuneiforme. Eles utilizavam os símbolos, principalmente, para o registro comercial, contábil e administrativo, pois com a complexibilização do comércio e com o aumento da população, foi preciso procurar alternativas mais eficazes para facilitar as transações realizadas no período. Dessa forma, não era mais possível para os Sumérios confiarem

apenas na boa memória para evitar os erros de contabilização de seus bens, sendo necessária, assim, a criação de um sistema de registro mais eficaz.

Mesmo com a utilização da escrita cuneiforme por outros povos por um longo período, outras civilizações, nessa e em outras épocas, desenvolveram seu próprio sistema de escrita. Dentre estes povos, podemos citar os egípcios, com a escrita hieroglífica e os romanos com o alfabeto romano. Cada um desses sistemas possui suas especificidades, e, ao longo do tempo, foram se desenvolvendo e se aperfeiçoando de acordo com as necessidades do homem.

Levando em conta a criação desses e de outros sistemas de escrita, percebemos o quanto essa forma de interação social foi importante e o quanto ela contribuiu para o desenvolvimento intelectual e tecnológico da humanidade. É como afirmam Valle e Pancetti (2009):

não há dúvida de que a invenção dessa forma de expressão delineou a história do mundo desde a sua criação e propagação até alcançar a nossa condição atual, de "aldeia global", na qual pessoas de culturas diversas e regiões muito distantes geograficamente entre si, podem se comunicar através do mesmo tipo de escrita numa mesma língua, que por sua vez também foi ainda mais disseminada. Dos desenhos pictóricos à era da informação, a história da escrita é um capítulo fundamental na história da humanidade. Tudo que conhecemos hoje, que transforma e valoriza nosso mundo, os livros, os filmes, a internet, a ciência, entre tantas outras coisas, só existe devido ao sucesso dessa ferramenta. (VALLE; PANCETTI, 2009, p. 4)

Com a possibilidade estabelecida de registros, os homens passaram a transmitir às gerações futuras as descobertas realizadas e, assim, por meio de um estudo sistematizado, cada vez mais soluções para os problemas da humanidade foram sendo encontradas. Além disso, para que hoje pudéssemos ter tantas informações sobre o nosso passado e ter à disposição tantos livros que nos possibilitam entender quem somos hoje, a escrita foi essencial. O que seria de nós, hoje, sem filmes, séries ou livros? Ou, ainda mais complexo, o que seria de nós, hoje, sem a internet? Todas essas formas de interação lidam, de um modo ou de outro, com a escrita.

Entender, então, o papel da escrita para a humanidade desde o seu surgimento até a contemporaneidade faz com que acreditemos que saber escrever é uma das habilidades que contribuem para para que os indivíduos possam ser mais sucedidos na sociedade em que vivem. Isso se dá, principalmente, quando consideramos a nossa atual sociedade, que impõe aos indivíduos a necessidade de utilização de diferentes letramentos para as diversas atividades cotidianas, como: realização de exames vestibulares, preenchimento de cadastros, leitura e interpretação de placas de trânsito, utilização de sistemas eletrônicos entre outras atividades que requerem tanto a habilidade de leitura quanto a de escrita. Nesse sentido, Lemke afirma que

a leitura e a escrita são processos de construção de significados do mesmo tipo. Esses processos não são, de forma alguma, o ‘inverso’ um do outro (LEMKE, 1989a; HARRIS, 1995). Eles só diferem nas condições situacionais: os utros jogadores humanos ou inanimados com os quais interagimos para construir nossos significados – sejam eles parceiros de produção escrita ou marcas no papel. (LEMKE, 2010, p.458)

Sob esse viés, ensinar a produzir um texto é um trabalho que exige tempo, prática e, principalmente, esforço tanto do estudante quanto do professor; o primeiro precisa se dedicar ao ato de escrever e se atentar aos erros que tem cometido a fim de não mais cometê-los; o segundo precisa, primeiramente, identificar os problemas de escrita dos estudantes, para, em seguida, entender o(s) porquê(s) desses problemas e, finalmente, propor estratégias de ensino que possam ser eficazes na solução dos problemas apresentados pelos estudantes.

Assim, um texto não deve ser produzido simplesmente porque será utilizado como método avaliativo, mas é preciso fazer com que o estudante entenda que produção textual é uma tarefa que ele realiza frequentemente durante a sua vida, e, sendo assim, precisa, necessariamente, adquirir as habilidades adequadas para a sua realização.

Compreendendo essa importância, é imprescindível que todo ser humano aprenda a escrever, visto que a escrita foi, é e sempre será importante para a construção do mundo que conhecemos.

1.2. O ENSINO DA ESCRITA

Desde a antiguidade a escrita sempre foi uma habilidade valorizada socialmente, visto que atribuíam aos escribas - profissionais que tinham a função de escrever textos, registrar dados numéricos, redigir leis e entre outras funções - características relacionadas à intelectualidade. Mas, poucos eram os indivíduos que tinham acesso ao ensino da leitura e da escrita. Geralmente, este privilégio era destinado a homens pertencentes à aristocracia. Entretanto, a partir da ampliação e da modificação do uso da escrita, houve a necessidade de ensiná-la a mais pessoas a fim de que as relações que se estabeleciam na organização da sociedade pudessem ser exercidas de forma mais eficaz. Nesse sentido, compreender o surgimento da escrita e o porquê da necessidade do seu ensino, em uma perspectiva histórica, permite articular concepções de ensinar e aprender a escrever, além disso, permite, também, articular informações para a formação e a prática de professores e professoras, e, no nosso caso, a prática do corretor.

Os Sumérios, povo ao qual se atribui a invenção da escrita, utilizavam-na, inicialmente, para o registro comercial, contábil e administrativo, pois com a complexibilização do comércio e com o aumento da população, foi preciso procurar alternativas mais eficazes para facilitar as transações realizadas no período. A partir deste uso intenso, diversas modificações no uso da escrita aconteceram e, conseqüentemente, modificou-se, também, o seu ensino. Os escribas sumérios, por exemplo, aprendiam a escrever por meio de estratégias de cópias, ou seja, eles copiavam listas de nomes de deuses, objetos e entre outras coisas a fim de que pudessem aprender a exercer a sua profissão. Assim,

a escola suméria, portanto, surgiu com a finalidade de formar profissionais escribas para atender as demandas administrativas e econômicas dos templos dos palácios. Com a sua expansão foi se transformando e incluindo a cultura. As aulas eram controladas por um mestre que utilizava uma disciplina rígida e também religiosa. Atribuía-se grande importância social à aprendizagem

da escrita. Segundo KRAMER (1981) ser escriba era uma possibilidade de melhorar a sua própria natureza e ressalta ainda que o ofício escriba salvava da fadiga e protegia contra qualquer tipo de trabalho. (MORAES, 2016, p.15)

Percebemos, com isso, que o ensino da escrita está diretamente ligado à função social que ela exerce. A depender de como ela é utilizada na sociedade, no seu processo de ensino, serão aplicadas determinadas metodologias para que os estudantes possam aprendê-la.

Outro exemplo de povo, que ensina a escrita como reflexo da sociedade, são os egípcios. A cultura egípcia valorizava a transmissão de conhecimentos e de conselhos, que deviam ser passados de geração a geração. O ensino da escrita sofria direta influência dos costumes egípcios, pois eles

insistiam na ininterrupta continuidade da transmissão educativa de geração em geração e para ensinar a escrever tomavam com base textos escritos, sempre em forma de conselhos, dirigidos do pai para o filho e do mestre escriba para o discípulo. Esses textos educativos eram introduzidos através de um título-sumário, frequentemente em formato de narrativa. Eram sempre textos em que o pai planejava e deixava registrado por escrito seus ensinamentos. (MORAES, 2016, p.17)

A contemporaneidade não se difere, em grande medida, da Antiguidade em relação à motivação social que influencia a forma como o ensino da escrita acontece. Analisando o contexto da América Latina, por exemplo, ensinar a ler e a escrever baseou-se, durante muito tempo, no processo de evangelização dos povos nativos. Devido à variedade étnico-linguística, houve a necessidade de normatizar as línguas existentes a fim de que os indivíduos se comunicassem por meio de uma língua inteligível a todos. Desse modo,

a metodologia de ensino utilizada para o ensino da escrita consistia na memorização de textos coloquiais, de vocabulário, ditos populares e orações em diálogos, numa perspectiva pragmática que seguia o modelo dos Colóquios. Esses Colóquios atentavam para o uso da língua em sua função de transmitir informação, isto é, na forma de intercâmbios orais os conteúdos eram apresentados. Essa forma de verbalização fazia parte da estratégia de memorização para comunidades sem práticas sociais de escrita. (MORAES, 2016, p.26)

No Brasil, especificamente, ensinar a escrever tem se modificado ao longo da história. No Brasil colonial, o foco, assim como na América Latina, era a normatização de uma língua inteligível a todos os habitantes da colônia e na catequização dos povos nativos. No período imperial, com a intensa urbanização e complexibilização da sociedade civil, o foco do ensino da escrita passou a se basear na análise de leis e textos religiosos. Todavia, é no período republicano que a tomada de consciência acerca de como se ensinar a escrita é ampliada. Isso se dá, entre outros motivos, às novas políticas decorrentes da democratização do ensino. A partir de então, anseia-se que não apenas pessoas abastadas tenham acesso aos bancos escolares, mas também os representantes de todas as camadas sociais do país.

Com o processo de valorização da escrita no Brasil, o ensino de produção textual ganha destaque, principalmente, em relação à eficácia da metodologia de ensino adotada pelos/as professores/as a fim de que este aprendizado seja, de fato, realizado. Passa-se a discutir sobre como ensinar a escrever e como fazer com que estudantes, inseridos em um sistema formal de ensino, dominem a escrita. Em relação a esses pontos, surgem alguns questionamentos, como: a escrita é uma técnica, é uma habilidade ou é um dom? Compreendemos, a partir da nossa experiência com a correção dos textos e do nosso próprio processo de desenvolvimento da capacidade escritora, que aprender a escrever não é um dom, mas sim um trabalhoso processo de leitura e de escrita constantes.

Dessa forma, nós, assim como Possenti (2005) e Fiad (2013), assumimos “a concepção de escrita como um trabalho que se conduz no tempo e a de reescrita como parte desse trabalho, que possibilita, ao analista, observar as marcas deixadas pelo escrevente e que indiciam, de algum modo, o trabalho realizado.” (FIAD, 2013, p.467). Se o estudante não possuir alguma condição física ou mental que dificulte o aprendizado, com o auxílio de um professor e com o trabalho constante de (re)leitura e (re)escrita, certamente não terá dificuldades para produzir textos escritos, sejam eles pertencentes a quaisquer gêneros do discurso. Nesse sentido,

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos o papel e o lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o

planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Reforçamos a ideia de que, se não houver um trabalho que utilize procedimentos adequados para o aprendizado da escrita e tempo e dedicação constantes do estudante, a capacidade escritora, em qualquer língua, não se desenvolverá. Se verificarmos o processo de alfabetização do usuário de uma língua, constataremos que o aprendizado da escrita, se este estiver inserido em um sistema formal de ensino, só acontece devido a um trabalho de um profissional que adota procedimentos de ensino que auxiliam o aprendizado. Diferentemente do que acontece com a fala, o aprendizado da escrita exige, portanto, um trabalho pautado em estudos, em orientações e, também, em regras gramaticais. Afinal todas as línguas possuem um sistema ortográfico, convencionado para atender às necessidades de seus usuários. A escrita exige, portanto, que o indivíduo tenha diferentes habilidades: motora, textual-gramatical, cognitiva e interacional. Toda essa complexidade contribui, talvez, para que essa forma de interação seja tão valorizada socialmente.

Essa valorização, atrelada à necessidade da utilização da escrita para o desenvolvimento de diversas atividades impostas pela sociedade, faz com que as instituições de ensino e professores entendam a necessidade de se desenvolver um aparato técnico-metodológico cada vez mais eficaz para o desenvolvimento da capacidade escritora dos estudantes. Desse modo, esta pesquisa poderá contribuir para que nós, professores de Língua Portuguesa, assumamos uma postura crítica em relação aos textos produzidos pelos estudantes.

1.3. A (RE) ESCRITA

Acreditamos que, para se produzir um texto, é necessário haver uma organização e um planejamento inicial que conduza o processo de escrita. Considerando isso, notamos que todas as etapas de escrita de um texto estão interligadas, o que implica dizer que, se

uma delas não for bem sucedida, as demais poderão não ser desenvolvidas de forma satisfatória. Embora possa haver a conclusão do texto, de certo modo, não obteremos o resultado o qual havíamos almejado e isso, muitas vezes, pode causar a frustração tanto do professor quanto do estudante. Isso porque acreditamos que a boa escrita de um texto precisa da ação, necessariamente, de dois agentes sobre ele: o professor e o estudante. O primeiro é aquele que orientará o segundo a respeito das etapas de escrita do texto, a fim de mediar o aprendizado e fazer com que não haja um bloqueio, por parte do estudante, em relação à produção textual. Esse bloqueio, muitas vezes, acontece devido à limitada correção do texto, em que só há a verificação de problemas superficiais, ou seja, da microestrutura, além de, devido à enorme quantidade de textos que os professores\corretores precisam corrigir em um curto período de tempo, ocorrer a identificação apenas das falhas que os estudantes cometem.

Em nenhum dos casos, especialmente o da reescrita, deve tratar-se de simples intervenção do professor, que corrige e devolve o texto, mas sim de uma atividade conjunta, que permita ao mesmo tempo o esclarecimento da natureza do erro e sua eliminação progressiva. (POSSENTI, 2005, p. 37)

A pouca interação entre estudante e professor, na maioria das vezes, impede que aquele possa identificar suas reais potencialidades, e pode impossibilitar que haja um esforço maior para desenvolver melhor a escrita. Assim, é necessário que, no processo de produção textual, fiquem claras, para o estudante e para o professor, todas as etapas que o constitui a fim de que possam ser realizadas da melhor maneira possível. Neste trabalho, focaremos no processo de (re)escrita, o qual acreditamos, assim como Ruiz (2013) que só é possível ser realizado quando há a interação entre professor\corretor e o texto do estudante, em que os apontamentos realizados serão importantes para a condução da escrita. Para a estudiosa, “a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o discente possa ter em seu processo de aquisição da escrita” (RUIZ, 2013, p. 11). Assim, precisamos ir além de uma simples correção ortográfica e superficial do texto para que o estudante entenda, de fato, os problemas que têm cometido na produção textual, a fim de tentar saná-los na (re)escrita do texto.

Nesse sentido, baseando-nos na afirmação de que “a correção é o conjunto das intervenções que o professor faz na redação, pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o discente a identificar os seus pontos fracos e melhorar.” (SERAFINI, 1995, p.97), analisamos, de acordo com a nossa experiência enquanto professora de Língua Portuguesa e corretora de textos, e pautados em diferentes pesquisadores, como SERAFINI (1995) e RUIZ (1998), por exemplo, os distintos tipos de correção textual que são adotados pelos/as professores/as de Língua Portuguesa, a fim de identificarmos o melhor tipo a ser adotado para orientar o/a estudante no bom desenvolvimento da reescrita. Para essa discussão, serão considerados os três tipos de correção, classificados por Serafini (1995), que são: correção indicativa, correção resolutive e correção classificatória. Além desses, consideramos a correção textual-interativa, classificada por Ruiz (1998), cuja análise receberá mais enfoque nesta pesquisa.

O primeiro tipo, a correção indicativa, pode ser considerado um modelo simplório de correção, visto que

consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções deste tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 1995, p. 113)

Geralmente, ele é realizado por docentes que têm uma ampla quantidade de textos a serem corrigidos em um pequeno espaço de tempo. Devido à grande demanda de trabalho, o/a professor/a se limita a apontar os erros nos textos, o que pode gerar consequências negativas no processo de construção da capacidade escritora dos/as estudantes. Isso porque, ao apenas apontar os erros, o/a professor/a corretor/a não os classifica de modo preciso, o que gera, muitas vezes, uma série de dúvidas por parte dos/as estudantes, que, devido a isso, não são estimulados a refletirem sobre os problemas do próprio texto, já que eles não conseguem entender, eficazmente, como reescreverem os textos, de modo a atenderem às orientações do/a professor/a. Além disso, apontar

apenas erros pode causar frustração no/a estudante, fazendo com que ele/ela não queira, muitas vezes, fazer da escrita uma prática constante.

A correção resolutive, por sua vez,

consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.(SERAFINI, 1995, p. 113).

Neste tipo de correção, a ação intervencionista do/a professor/a se torna, de certo modo, mais ativa. Nela, as falhas são corrigidas de forma mais precisa, evitando a possível falta de compreensão por parte do/a estudante do que (e como) deve ser corrigido. Entretanto, se houver a necessidade de se corrigir um período completo, o estudante terá dificuldades em identificar, especificamente, o erro cometido. E, devido à não possibilidade, em alguns casos, de compreender o pensamento do/a estudante, o/a professor/a pode corrigir de forma a expor as suas próprias intenções, o que, de certo modo, contraria os princípios que consideramos compor uma boa correção, pois, ao receber o texto corrigido, o/a estudante precisa trabalhar ativamente na identificação dos seus erros e corrigi-los. Afinal, “a correção é eficaz e útil só quando permite identificar problemas e aspectos da composição sobre os quais o aluno deve trabalhar”(SERAFINI, 1995, p. 109). Consideramos que esse trabalho ativo é um dos principais fatores que fazem com que o processo de aprendizagem textual possa ser satisfatoriamente efetivado.

O último tipo de correção, classificado por SERAFINI (1995), é a classificatória, que “consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.” (SERAFINI, 1995, p. 114). Essa correção exige que o/a estudante conheça o padrão utilizado para a classificação, que é feita a partir da divisão em algumas categorias, como: estrutura e tipologia textual, gramática, coesão e coerência, entre outras, que facilitam o desenvolvimento de um padrão classificatório.

Os tipos de correção indicativa, resolutiva e classificatória são adotados por diversos professores e professoras no Brasil. Entretanto, nesta pesquisa, consideramos que a melhor forma de se corrigir um texto, para ajudar o/a estudante a identificar os seus pontos fracos e a serem melhorados, é por meio da correção textual-interativa definida por Ruiz (1998, p. 67), como:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno ("pós-texto"). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos "bilhetes" que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem cartas. (RUIZ, 1998, p. 67).

Esse tipo de correção é interessante pelo fato de, por meio dos bilhetes, ser possível apresentar e discutir não apenas problemas da microestrutura, como também da macroestrutura textual. Isso permite que o/a professor/a-corretor/a não privilegie apenas problemas ortográficos, por exemplo, visto que se podem utilizar os bilhetes para expressar comentários que contemplam os mais variados aspectos textuais. Para além disso, por meio dos bilhetes, é possível explicar melhor o que se poderia fazer para que o/a estudante resolva determinado problema, porque, muitas vezes, o/a professor/a-corretor/a apenas aponta os erros, mas não explica como solucioná-los.

Desse modo, defendemos que o tipo mais adequado de correção é aquele que impulsiona e orienta o/a estudante a produzir um texto não como cópia de outros, mas como processo natural e trabalhoso de escrita. Além disso, a (re)escrita, foco do nosso trabalho, será o resultado satisfatório ou não da correção realizada, e, por meio dela, conseguimos identificar se as etapas do processo de escrita têm sido realizadas de forma adequada. Concebemos, ainda, assim como FIAD (2013), que a reescrita faz parte do ato de escrever, que possibilita, ao professor/a-corretor/a, analisar as marcas deixadas pelo/a estudante e que evidenciam, de algum modo, o trabalho que está sendo realizado.

Não basta, portanto, solicitarmos que os/as estudantes produzam textos com o objetivo de avaliarmos superficialmente os textos produzidos ou com fim único de aprovar ou reprovar esses/as estudantes em determinada disciplina do currículo escolar.

Muito mais do que isso, é preciso que *feedbacks* interacionais sejam dados a fim de que haja a compreensão de que

a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho e de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades. (FIAD, 2001, p. 55)

Por isso, as correções realizadas, nas primeiras versões do texto, precisam seguir o modelo da correção textual-interativa, para que o/a estudante consiga verificar o seu nível de escrita, e, assim, entender o que e como melhorar.

1.4 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E PRODUÇÃO TEXTUAL

Considerando o valor atribuído à escrita e a necessidade de se investir, cada vez mais, em procedimentos adequados e eficazes para o seu ensino, entendemos que o modo como se compreende a linguagem é importante para se compreender como se deu (e como se dá), ao longo do tempo, o processo de ensino de produção de texto no Brasil, visto que as metodologias adotadas pelos professores estão diretamente ligadas à sua concepção de linguagem.

Segundo Geraldi (1985), a primeira concepção diz respeito à linguagem como expressão do pensamento, em que se acredita que um dos fatores essenciais para que um indivíduo consiga falar e escrever de maneira clara e inteligível é por meio da organização lógica dos seus pensamentos, pois se entende que a fala e a escrita são a materialização da capacidade de pensar. É a partir dessa concepção que se criou o pré-conceito em relação ao fato de que se uma pessoa não consegue se expressar bem, seja por meio da fala ou da escrita, é devido ao fato de não conseguir organizar o seu pensamento. É por isso que, ainda hoje, os bons usuários da retórica e da escrita são considerados, muitas vezes, inteligentes, e são valorizados nas diversas esferas sociais. A

““boa pronúncia” ou “boas concordâncias” produzem boas representações dos falantes. A chamada linguagem “correta” é associada à inteligência e à capacidade de raciocínio, e a linguagem “errada”, à incapacidade.” (POSSENTI, 2005, p.18)

Outro ponto que caracteriza bastante essa concepção de linguagem é a individualidade, ou seja, acredita-se que o ser humano possui em si mesmo a capacidade de produzir linguagem, visto que ele é um ser racional e, não depende do outro para realizá-la. Desse modo, segundo Travaglia (1998), nessa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala. Todavia, para que esses pensamentos sejam expressos de forma clara, é preciso que existam regras que orientem o falar e o escrever bem. Sob esse viés, o estudo da gramática normativa é destacado, pois é por meio dela que as regras, que definem o certo e o errado, segundo esta concepção, serão conhecidas e aplicadas. Assim, a linguagem como expressão do pensamento valoriza o ensino da gramática normativa.

Sabemos que, por muito tempo, o ensino nas escolas do Brasil foi – e, talvez, ainda seja - pautado nessa concepção, em que ensinar gramática normativa era um dos principais modos de fazer o indivíduo aprender a produzir textos escritos. Entendemos que isso é um grave problema, pois levar os estudantes à conclusão de que, para ler e escrever bem, é necessário decorar todas as regras das gramáticas normativas brasileiras, é um perigoso equívoco. Devido ao fato de se atribuir, nesta concepção de linguagem, um grande valor à gramática normativa, práticas de leitura e de escrita, propriamente ditas, costumam ser negligenciadas. Infelizmente, técnicas que se baseiam nesta concepção de linguagem são praticadas ainda hoje, e isso, muitas vezes, prejudica o desenvolvimento da habilidade escritora do estudante.

A segunda concepção de linguagem que merece ser comentada é a que entende que a língua é constituída por um conjunto de signos capazes de serem decifrados pelos indivíduos que estão envolvidos no processo de comunicação. Assim, a linguagem é instrumento de comunicação. Importantes estudiosos valorizaram essa concepção de linguagem, dentre os quais mencionamos Travaglia (2009) que afirma que

a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22)

Considerando que essa concepção se pauta no processo de comunicação, é entendido que um bom texto é aquele que não possui "ruídos" que prejudiquem o entendimento da mensagem transmitida. Por isso, o código utilizado deve ser de conhecimento daqueles que estão se comunicando. Nesse viés, falar ou escrever implica em um exercício feito pelo emissor, de escolha de palavras e frases a serem combinadas, a fim de gerar uma mensagem inteligível para o destinatário.

O ensino de produção textual, pautado nessa concepção, baseia-se na estruturação dos períodos, sintática e morfológicamente, e seleção vocabular adequada. Além disso, há uma limitação quanto à interpretação do texto, visto que ele não pode ser interpretado de maneira diferente do que o autor pretendia quando o produziu. Ou seja, tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem, o estudante não tem, de certo modo, autonomia para interpretar algo diferente daquilo que o livro didático apresenta como resposta para uma questão interpretativa, por exemplo.

Uma prática orientada por uma concepção como esta também pressupõe que ler significa compreender a mensagem pretendida pelo autor do texto, apenas ela. A língua e a linguagem, como instrumentos de comunicação, são neutras e veiculam as idéias do autor do texto tal como ele as concebeu. Ao leitor não cabe interpretar, mas descobrir as idéias do autor, que são os únicos sentidos possíveis a uma compreensão correta do texto. (BRÄKLING, 2002, p. 2)

Geralmente, os professores se baseiam nas respostas dos manuais a fim de avaliar o aprendizado dos estudantes. Se esses não seguirem adequadamente um modelo previamente apresentado, suas respostas, mesmo que façam sentido, são consideradas inadequadas ou erradas.

A terceira concepção entende a linguagem como uma forma de interação. Diferentemente das demais, essa concepção considera que a interação humana é essencial para que a linguagem seja realizada de forma completa, pois

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala. (GERALDI, 1984, p. 43).

A linguagem, nessa concepção, é permeada pelos sentidos construídos a partir de uma enunciação que coloca o locutor como agente mobilizador da língua. E essa mobilização depende de fatores externos que colaboram para que os sentidos sejam percebidos pelo interlocutor. Por isso, ao produzir um enunciado, aquele que fala precisa considerar quem é a pessoa com quem se dialoga, porque a interação estabelecida vai muito além da simples transmissão de uma mensagem. Assim, o ensino de produção textual, que se baseia nessa concepção de linguagem, precisa considerar que os contextos em que são produzidos os textos determinam os sentidos que são produzidos a partir deles, e o agente produtor é quem mobiliza, de maneira ativa, a linguagem a fim de construir determinados sentidos para o texto, seja ele oral, seja escrito.

Considerando o grande potencial da linguagem como forma de interação é que, neste estudo, assumimos essa concepção. Acreditamos que o/a estudante, ao produzir um texto, precisa se inserir no contexto de produção e acreditar que ele/ela é sujeito ativo na construção dos sentidos e não, simplesmente, um reproduzidor de modelos textuais já existentes. Entretanto, muitas vezes, os/as estudantes são condicionados, a partir de modelos que, frequentemente, são apresentados a eles, a acreditarem que existe apenas uma única forma de se produzir um texto. Esses modelos partem de moldes de processos seletivos como o ENEM e outros vestibulares do país, nos quais professores e professoras se baseiam para ensinar a escrita. Isso, de certo modo, impede a autonomia e a criatividade no momento da produção, o que gera, muitas vezes, frustração, pois muitos/as estudantes não conseguem reproduzir os modelos pré-existentes, o que pode

resultar em insucesso na aprendizagem da produção textual e na aprovação em processos seletivos.

1.5 GÊNERO RELATO E TIPO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

Como sabemos, o texto é uma entidade altamente complexa. Lidar com ele significa lidar com vários aspectos que a ele estão direta ou indiretamente relacionados. Considerando, então, os nossos interesses de pesquisa é que fazemos, a seguir, uma breve distinção entre gênero do discurso e tipo textual.

Os gêneros do discurso surgem a partir das necessidades comunicativas específicas de cada usuário da língua, ou seja, eles cumprem uma função social a depender da situação comunicativa em que são exigidos. Devido a isso, eles podem sofrer algumas modificações ao longo do tempo, uma vez que se as sociedades mudam, as formas de interação também mudam. Sendo assim,

usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características[...]Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.* (MARCUSCHI, 2002, p.23)

Utilizamos o gênero receita para dar instruções de como fazer um bolo? Ou, por que escrevemos uma resenha crítica para dizer se gostamos ou não de um livro? Estas perguntas permitem que reflitamos acerca das diferentes maneiras e formas de se dizer algo, tendo em mente um objetivo a ser alcançado. Nesse sentido, as distintas classificações dadas aos textos produzidos, sempre estão relacionadas com o fim para o qual aquele texto foi produzido e isso acontece não apenas com textos escritos, mas

também, com os orais, visto que as atividades humanas estão intimamente ligadas à língua. Considerando isso, Bakhtin (1997) afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Levando em consideração esse raciocínio, é possível entendermos um pouco melhor por que os textos são produzidos de diferentes formas e com características específicas.

Os tipos textuais, por sua vez, são as classificações dadas à estrutura linguística padrão segundo a qual o texto é produzido. Os tipos textuais costumam ser classificados como: dissertativo (argumentativo ou expositivo), descritivo, narrativo e injuntivo. Um gênero do discurso pode ser composto de diferentes tipos textuais.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2002, p.22).

Antes de falarmos, especificamente, sobre o Gênero Relato e o Tipo Textual dissertativo-argumentativo, precisamos entender o porquê de utilizarmos duas diferentes bases teóricas, ou seja, precisamos explicar por que nosso *corpus* constitui-se de um gênero do discurso (relato) e de um tipo textual (dissertativo-argumentativo). Na escola onde trabalhamos, a disciplina de Redação nos 1º e 2º anos do ensino médio, especificamente, prioriza o tipo textual cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quanto os gêneros listados pelo vestibular realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Considerando essa realidade, é necessário apresentar, aqui, as principais características do gênero relato e do tipo textual dissertativo-argumentativo. O primeiro, basicamente, caracteriza-se por ser um texto narrativo, predominantemente, em primeira pessoa do singular, o que evidencia o seu caráter subjetivo. A narrativa, geralmente, é construída com verbos no presente ou no pretérito do indicativo, visto que tem por objetivo relatar um fato real vivenciado pelo narrador. A sua estrutura deve conter: título, tema, introdução, contexto, personagens e desfecho. Os personagens não devem ser identificados pelo nome, ao menos que seja uma figura pública, e, no desfecho, é preferível que seja apresentada uma lição de vida que pôde ser identificada a partir da experiência relatada. Este gênero é orientado, necessariamente, por um fato real e, portanto, não cabe a ele elementos ficcionais, assim o “eu” narrador precisa se ater à verdade para construir a narrativa. Em relação a isso, Signorini (2006) afirma:

[...] linguístico-discursivo, o relato enquanto espaço de auto-referenciação, auto-elucidação, é orientado em função de duas linhas de força que regulam o processo contínuo de reconfiguração de posições, papéis e identidades do “eu” narrador no fio de seu discurso (MALET, 2000). A primeira delas é a da pretensão à verdade na narração e descrição de fatos, cenas e experiência, tendo o acontecimento como elemento estruturador. (SIGNORINI, 2006, p.61)

Então, todo narrador, em um relato, precisa ter experienciado o fato relatado a fim de que as informações possam ser melhor apresentadas. Ainda sobre isso, Perroni (1992), diz:

[...] os “relatos”: narrativas construídas para recuperar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais pelo narrador. Nos “relatos” há compromisso, desta vez não com o enredo fixo, mas com uma “verdade”: a criança começa a narrar experiências efetivamente vividas[...] (PERRONI, 1992, p. 75-76)

Fica claro, portanto, que o principal foco de um relato não é no enredo em si, mas na realidade dos fatos vividos.

O texto dissertativo-argumentativo, por sua vez, é um tipo textual que tem por objetivo convencer o leitor a respeito de um ponto de vista por meio de argumentos bem construídos e inter-relacionados. Geralmente, para a construção da argumentação, parte-se de um problema identificado na sociedade, o qual é dissertado no texto a fim de apresentar os principais desdobramentos a seu respeito. Basicamente, este texto

caracteriza-se por ser escrito na terceira pessoa do discurso, mas é possível encontrar alguns na segunda pessoa do plural. A objetividade precisa ser preservada, mas é imprescindível que a opinião do autor esteja presente, sendo possível por meio da utilização de mecanismos linguísticos diferentes da primeira pessoa do singular. Sua estrutura é constituída por **Introdução**, na qual deverão ser apresentados o tema sobre o qual se dissertará e a tese a ser defendida; **Desenvolvimento**, onde serão articulados os argumentos em defesa da tese, e estes podem ser dos tipos: exemplificação, comparação, autoridade, causa e efeito entre outros exemplos; e é na **Conclusão** onde se deverá sintetizar as ideias principais e, na maioria dos casos, propor uma solução para o problema que foi discutido. No ENEM, é imprescindível que haja uma proposta de solução para a problemática. Outros vestibulares, entretanto, como FUVEST, apenas exigem que, na conclusão, haja a sintetização da ideia principal defendida ao longo do texto.

2. METODOLOGIA

Com o objetivo de atingir os objetivos propostos, dividimos esta parte da pesquisa em dois momentos: coleta/seleção e análise do *corpus*.

Inicialmente, devido ao fato deste estudo ter sido motivado, entre outras razões, pela nossa experiência com a correção de textos, a coleta e a seleção do *corpus*, tornaram-se, de certo modo, facilitadas. Seleccionamos, em 2020, 10 textos, produzidos por estudantes de primeiro e de segundo anos do Ensino Médio, matriculados no Colégio Gabarito¹ (Unidade Rondon Pacheco), localizado em Uberlândia-MG. Esse colégio privado presta serviços para famílias de classe média a classe média alta de Uberlândia e região. Assim sendo, os textos selecionados pertencem a estudantes que possuem uma classe sócio-econômica privilegiada, o que favorece o acesso aos diferentes materiais didático-pedagógicos que podem facilitar o processo de aprendizagem.

¹ O Colégio Gabarito autorizou o uso dos textos dos estudantes para fins de pesquisa. No trabalho, analisamos apenas as características textuais, e, em nenhum momento, expomos informações dos produtores dos textos. Desse modo, a pesquisa segue os parâmetros exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Nessa unidade, em 2020, existiam 6 turmas de primeiro ano e 6 turmas de segundo ano do Ensino Médio, das quais coletamos 1871 textos, sendo 268 pertencentes ao gênero relato e 1603 pertencentes ao tipo textual dissertativo-argumentativo. Desse total, constituímos o *corpus*-base, que, de fato, será analisado. Esse segundo *corpus* foi composto de 10 textos, sendo 05 produzidos por estudantes do primeiro ano do Ensino Médio e 5 produzidos por estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Das 5 produções dos estudantes do primeiro ano, 2 são pertencentes ao gênero relato e 3 são pertencentes ao tipo textual dissertativo-argumentativo. E, das 5 produções dos estudantes do segundo ano, 2 são pertencentes ao gênero relato e 3 são pertencentes ao tipo textual dissertativo-argumentativo. Essa divisão se deu por dois motivos: o primeiro, referente ao menor número de textos do gênero relato, justifica-se porque, em 2020, nos terceiro e quarto bimestres, os/as estudantes produziram apenas 1 relato, o que gerou um menor número de textos representantes desse gênero. O segundo motivo diz respeito ao fato de que, por se tratarem de turmas do Ensino Médio, o Colégio prioriza a preparação dos estudantes para o ENEM, que, como sabemos, exige a produção de texto dissertativo-argumentativo. Daí termos uma quantidade maior desse tipo textual.

Em 2020, o Brasil e o mundo enfrentaram dificuldades advindas da pandemia da COVID-19. Em decorrência disso, as escolas tiveram de se adaptar ao novo cenário, no qual o distanciamento social era necessário. Os estudantes do Colégio Gabarito (e de todas as demais escolas públicas e privadas de Uberlândia) passaram a participar das aulas de maneira remota, por meio da plataforma Egaba. As produções textuais realizadas nessa época foram, também, enviadas por meio dessa plataforma.

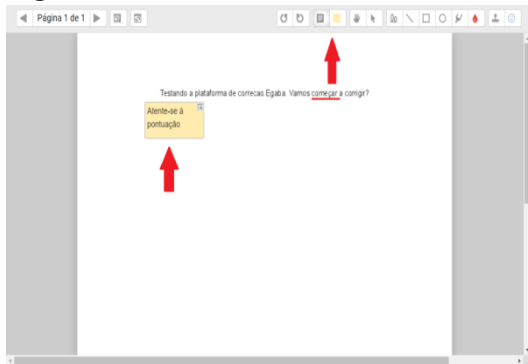
Inicialmente, os estudantes assistiam às aulas da disciplina, que no Colégio recebe o nome de Redação, e a professora solicitava que eles produzissem a caneta e a próprio punho na folha de redação disponibilizada, especificamente, para a escrita do texto

Para o envio na plataforma Egaba, os estudantes escaneavam o texto, utilizando o App *CamsScanner* ou outro aplicativo da preferência do/a estudante, e o anexavam no formato PDF na atividade destinada à produção da semana. Automaticamente, nós, enquanto docentes corretores e corretoras, recebíamos os textos no nosso perfil da

plataforma e fazíamos as correções. A plataforma Egaba disponibiliza diversos recursos que possibilitam a realização de correções tão boas quanto as realizadas no papel.

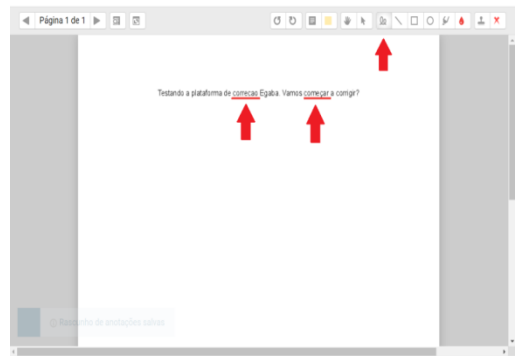
Apresentamos, a seguir algumas dessas funcionalidades:

Figura 01: caixa de comentários



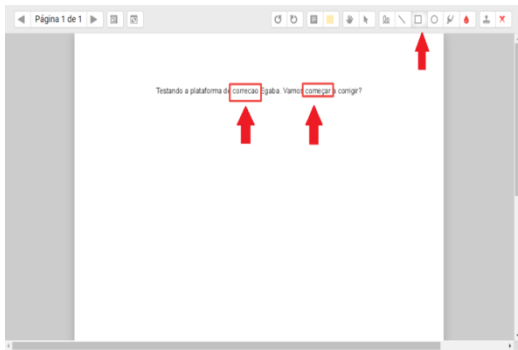
Fonte: arquivo pessoal

Figura 02: sublinhado livre



Fonte: arquivo pessoal

Figura 03: figuras geométricas (polígonos)



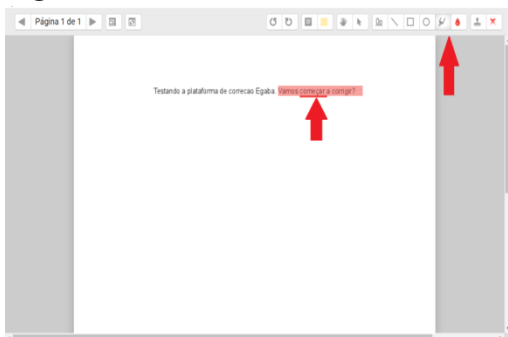
Fonte: arquivo pessoal

Figura 04: figuras geométricas (círculo)



Fonte: arquivo pessoal

Figura 05: marca texto



Fonte: arquivo pessoal

Utilizando essas ferramentas, realizamos as correções de acordo com as observações a serem feitas em cada texto. Depois, atribuímos uma nota e reenviamos os textos corrigidos aos estudantes a fim de que, se necessário, eles façam a reescrita no verso da folha da primeira produção.

Figura 06: folha de redação

GABARITO SISTEMA DE ENSINO		Nome _____	
		Data _____	Turma _____
Código do tema _____		Obs. _____	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			
61			
62			
63			
64			
65			
66			
67			
68			
69			
70			
71			
72			
73			
74			
75			
76			
77			
78			
79			
80			
81			
82			
83			
84			
85			
86			
87			
88			
89			
90			
91			
92			
93			
94			
95			
96			
97			
98			
99			
100			
Observações:		Repertórios:	CS:
		R1:	Nota:
		R2:	Corretor(a):
		R3:	

Fonte: arquivo pessoal

Figura 07: folha de reescrita

REESCRITA		Nome _____	
		Data _____	Turma _____
Código do tema _____		Obs. _____	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			
61			
62			
63			
64			
65			
66			
67			
68			
69			
70			
71			
72			
73			
74			
75			
76			
77			
78			
79			
80			
81			
82			
83			
84			
85			
86			
87			
88			
89			
90			
91			
92			
93			
94			
95			
96			
97			
98			
99			
100			
Observações:		Repertórios:	CS:
		R1:	Nota:
		R2:	Corretor(a):
		R3:	

Fonte: arquivo pessoal

O envio da reescrita obedece ao mesmo padrão da primeira versão, ou seja, o texto é escaneado e anexado em documento PDF na plataforma e na atividade correspondente à reescrita.

Com o passar do tempo, devido a algumas dificuldades de controle de envio dos textos escaneados, foi autorizada, pela coordenação do Colégio, a produção escrita por meio de editores de texto, como o *Google Docs* e o Word. A partir disso, o número de produções a caneta, a próprio punho, realizadas pelos/as estudantes diminuiu.

Considerando todos esses fatores, elencamos alguns critérios adotados para a seleção do *corpus*-base desta pesquisa. O primeiro critério considerou textos produzidos

apenas nos terceiro e quarto bimestres de 2020, devido ao fato de os/as estudantes, neste período, já estarem adaptados à nova plataforma. O segundo critério de seleção pautou-se em textos produzidos a caneta e a próprio punho, visto que a utilização de editores de texto, como o *Google Docs* e o Word, foi adotada para sanar um problema de controle e não devido à impossibilidade de escrita a caneta e a próprio punho. Além disso, produções escritas em editores de textos geram margem a outros questionamentos os quais não iremos abordar nesta pesquisa. Desse modo, selecionar textos com a escrita original dos produtores possibilita que os objetivos elencados neste estudo possam ser atingidos. Por fim, o último e, talvez, o principal critério utilizado para a seleção do *corpus*-base considera os textos dos estudantes que fizeram a reescrita da primeira versão. Isso porque um dos objetivos da pesquisa é analisar como a reescrita auxilia o processo de aquisição da capacidade escritora dos/as estudantes. Desse modo, necessariamente, os textos analisados passaram pela importante fase da reescrita textual.

A análise dos textos foi feita com base em dois momentos: o primeiro, que não contou com a intervenção do/a professor/a-corretor/a, ou seja, o texto, nessa etapa, foi considerado tal qual produzido pelo estudante e o segundo, que contou com os apontamentos feitos pelo/a professor/a-corretor/a, de acordo com a correção Textual-Interativa e já com as alterações feitas pelos/as estudantes, ou seja, a reescrita.

Os textos foram analisados de acordo com os objetivos elencados nesta pesquisa, sempre tomando como base o referencial teórico escolhido. Sendo assim, na primeira análise, os principais aspectos a serem considerados foram os problemas mais frequentes que os estudantes apresentaram na produção de acordo com o gênero ou o tipo textual em questão. A segunda parte da pesquisa baseou-se no segundo olhar para os textos coletados, ou seja, na reescrita, por meio da qual esperávamos identificar como a correção Textual-Interativa contribui para a melhora da primeira versão dos textos produzidos.

Entendemos que a partir dessas duas etapas de análise, podemos possibilitar que o professor/corretor perceba se o trabalho que tem realizado é realmente eficaz ou não.

Além disso, esperamos evidenciar a importância que a reescrita tem para que o estudante possa, de fato, entender suas falhas textuais e solucioná-las.

3. ANÁLISE

Face ao caminho até aqui percorrido, precisamos responder, de forma mais incisiva, aos questionamentos iniciais que nos impulsionaram para a realização desta pesquisa, que são: i) quais as principais dificuldades apresentadas pelos discentes no processo de escrita?; ii) na correção do texto, somente os problemas devem ser destacados?; iii) qual o método de correção textual que mais contribui para a reescrita do texto?; iv) a reescrita contribui, verdadeiramente, para o desenvolvimento da capacidade escritora dos estudantes? v) os estudantes têm consciência do valor e da importância da reescrita? Para responder a estes questionamentos, foram analisados 10 textos de estudantes de primeiro e de segundo anos do Ensino Médio, dos quais apenas 5 estão expostos nesta análise.

Em primeiro lugar, quando nos questionamos acerca de quais as principais dificuldades apresentadas pelos discentes no processo de escrita, o primeiro aspecto que consideramos foi a orientação geral para a produção, ou seja, se o/a estudante produziria um relato ou um texto dissertativo-argumentativo. A partir dessa distinção, pudemos constatar as dificuldades apresentadas pelos/as estudantes no momento da produção escrita.

Percebemos que os/as estudantes apresentaram menos dificuldades em produzir o gênero relato do que o tipo textual dissertativo-argumentativo. Essa conclusão se dá por diferentes motivos. O primeiro deles diz respeito ao número de reescritas² de um tema de gênero relato, que é 50%³ menor que o número de reescritas de um tema do tipo

² As reescritas, neste estudo, são desenvolvidas pelos estudantes que, na primeira versão, não desenvolveram o texto eficazmente segundo os critérios pré-estabelecidos.

³ Para esse cálculo foram considerados dois temas (um pertencente ao gênero relato e o outro pertencente ao tipo textual dissertativo-argumentativo), em que houve a mesma quantidade de envio de produções, ou seja, 155 textos. Desses 155 textos enviados, na produção do gênero relato, apenas 33 estudantes reescreveram. E, nas produções do tipo textual dissertativo-argumentativo, 66 estudantes reescreveram. Nos demais temas, produzidos ao longo do terceiro e quarto bimestres, essa frequência permanece, havendo uma alteração de, no máximo, 5 textos para mais ou para menos da quantidade calculada.

dissertativo-argumentativo. Isso, talvez, aconteça pelo fato de o relato ser um gênero de caráter narrativo e, de certo modo, menos formal que o tipo textual dissertativo-argumentativo, o que parece dar mais segurança e liberdade aos estudantes para produzirem o texto. A liberdade e segurança atreladas à maior subjetividade do gênero, faz com que o professor-corretor desenvolva uma correção que considere todo o processo de desenvolvimento do texto, principalmente, as experiências pessoais de cada discente. Assim, as correções predominantes, nos textos de gênero relato, limitam-se, na maioria das vezes, às de caráter ortográfico e coesivo, colaborando para que o número de reescritas seja, de fato, menor. As figuras 08 e 10, a seguir, representam dois exemplos de primeiras versões de produções corrigidas do gênero relato e as figuras 09 e 11, as respectivas reescritas.

Figura 08: primeira versão com correção estudante 01

Tiros, gritos e sangue ¹

² Acordei mais um dia normalmente para ir para a escola ³. Tomei meu café, me arrumei e fui para o carro. Quando entrei, perguntei ⁴ onde estava minha irmã mais nova. ⁵ Minha mãe respondeu que ela não estava se sentindo bem hoje e que não iria ⁷ para a escola o resto ⁶ da semana. Era uma quinta, então ela não iria sexta também. Cheguei ⁸ e fui pra ¹⁰ aula. Estava copiando o quadro ⁹ da matéria de português, quando entra um homem na sala. Estava bem vestido e disse que estava ali para nos dar uma palestra. ¹¹ ¹² A professora deixou ¹³ e pediu para pararmos de copiar. Ele, então, colocou calmamente a maleta que trouxe sobre a mesa e tirou duas armas de fogo. A sala ficou em silêncio. ¹⁴

¹⁵ Assim que a professora percebeu o que estava acontecendo, gritou para todos nos abaixarmos, logo depois ouvi um tiro e ela estava no chão. Todos começaram a gritar, correr e se esconder. Eu e minha melhor amiga, Luiza Paula ¹⁶, nos escondemos embaixo das últimas carteiras da sala, lá no fundo e ficamos em silêncio torcendo para que ele ¹⁸ não nos achasse. Conseguia ¹⁹ ver o desespero nos olhos de Luiza ¹⁷, meu coração quase saltava da boca. ²⁰

Até que o ouvimos ele, perto de nós. ²¹ Olhou para Luiza ¹⁷ e disse para ela se virar, fiquei estática. Ele começou a xingá-la e a aterrorizá-la.

²² Logo depois, ouvi um barulho estrondoso e Luiza ¹⁷ caiu. Peguei-a em meus braços e logo estávamos em uma poça de seu sangue. Ela foi atingida na cabeça. ²³ Quando me virei, o homem já não estava mais lá, havia fugido para os corredores onde os barulhos de tiros continuavam. Eu estava em prantos, mas aproveitei a oportunidade para correr. Estava um tumulto, mas com muito custo cheguei à saída. Lá vi minha mãe gritando e sendo barrada por um policial. Quando ela me viu, sua angústia ³⁰ cessou e fomos correndo de encontro uma a outra ³¹ e nos abraçamos. ²⁴ Consegui sentir seu coração batendo forte e suas mãos tremiam.

²⁵ Voltei para casa incrédula do que tinha acabado de presenciar. A imagem de Luiza ¹⁷ em meus braços e seus olhos estáticos não saía ²⁶ de minha cabeça ²⁷. Até que lembrei e perguntei para minha mãe onde estava minha irmã. Ela afirmou que ela estava em segurança na casa de nossa vizinha. ²⁸ Ela tinha vindo correndo para escola quando ouviu a notícia. Nunca mais fomos às ²⁹ mesmas depois desse dia. Voltamos o resto do caminho em silêncio no carro.

Fonte: arquivo pessoal

ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

1. Que tal pensar num título que melhor se adequa ao conteúdo do texto?
2. Cadê o espaço para parágrafo?
3. à escola
4. perguntou a quem?
5. Aqui o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto.
6. Veja que você usou essa expressão. Ela corresponde ao sentido que você deseja estabelecer para seu texto?
7. Aqui, o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto.
8. Onde?
9. o conteúdo no quadro
10. para
11. palestrar
12. Aqui o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto.
13. O quê?
14. Verifique a continuação lógica desta ideia e divida melhor a sequência de fatos entre os parágrafos.
15. Cadê espaço para parágrafo?
16. Não identifique, mesmo que fictício.
17. Não identifique, mesmo que de forma fictícia.
18. Quem? retome melhor.
19. Quem?
20. Veja que você usou essa expressão. Ela corresponde ao sentido que você deseja estabelecer para seu texto?
21. Use conectivo
22. Cadê espaço para parágrafo?
23. Período curto.
24. Aqui, o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto.
25. Cadê espaço para parágrafo?
26. saiam
27. Veja que você usou essa expressão. Ela corresponde ao sentido que você deseja estabelecer para seu texto?
28. Aqui o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto.
29. sem crase
30. angústia
31. crase

Figura 09: reescrita estudante 01

A mancha de sangue na minha história

O dia começou normal, acordei, tomei meu café, me arrumei e fui para o carro. Quando entrei, perguntei à minha mãe onde estava minha irmã mais nova e ela me disse que ela não estava se sentindo bem hoje e que só iria para a escola na semana seguinte. Como era uma quinta, ela não iria sexta também. Logo cheguei à escola e fui para aula. Enquanto eu copiava o conteúdo no quadro da matéria de português, entra um homem na sala. Estava bem vestido e disse que estava ali para palestrar. Portanto a professora deu permissão à ele e pediu para pararmos de copiar. Ele, então, colocou calmamente a maleta que trouxe sobre a mesa e tirou duas armas de fogo.

Assim que a professora percebeu o que estava acontecendo, gritou para nos abaixarmos, logo depois ouvi um tiro e ela estava no chão. Todos começaram a gritar, correr e se esconder. Eu e minha melhor amiga nos escondemos embaixo das últimas carteiras da sala, lá no fundo, e ficamos em silêncio torcendo para que o homem não nos achasse. Eu conseguia ver o desespero nos olhos dela, meu coração quase saltava da boca. Até que o ouvimos, perto de nós. Olhou para nós mandou que nos virássemos, fiquei estática. Ele começou a xingar e a aterrorizar minha colega.

Logo depois, ouvi um barulho estrondoso e ela caiu. Peguei-a em meus braços e logo estávamos em uma poça de seu sangue. Minha melhor amiga fora atingida na cabeça. Quando me virei, o homem já não estava mais lá, havia fugido para os corredores onde os barulhos de tiros continuavam. Eu estava em prantos, mas aproveitei a oportunidade para correr. Estava um tumulto, mas com muito custo cheguei à saída. Lá vi minha mãe gritando e sendo barrada por um policial. Quando ela me viu, sua angústia cessou e fomos correndo de encontro uma à outra e nos abraçamos. Consegui sentir seu coração batendo forte e suas mãos tremiam.

Voltei para casa incrédula do que tinha acabado de presenciar. Minha respiração ainda estava alterada, minhas mãos frias. Até que lembrei e perguntei para minha mãe onde estava minha irmã. Por fim me afirmou que estava em segurança na casa de nossa vizinha. Ela tinha vindo correndo para escola quando ouviu a notícia. Nunca mais fomos as mesmas depois desse dia. Voltamos o resto do caminho em silêncio no carro.

Fonte: arquivo pessoal

Figura 10: primeira versão com correção estudante 02

Destino ou coincidência? ¹

Eu nunca fui uma pessoa supersticiosa, nunca acreditei no destino. Mas depois de ter sobrevivido à chacina de Realengo, mudei completamente minha forma de pensar. Em sete de abril de 2011, acordei para mais um dia normal, sentei para tomar café e senti meu estômago doer e tive que ir direto para o banheiro. Voltei a mesa ² e comi um alimento leve, eu já sabia que meu estômago não ia cooperar ³ nessa quinta-feira.

Minha mãe vendo a situação, pediu para que eu não fosse à escola, eu disse que estava tudo bem e que não passava de uma mera dor de barriga. ⁴ Peguei meus materiais e fui para ⁵ escola, mesmo sentindo um grande incômodo. Como eu ⁶ chegava mais cedo, ainda tinham muitos lugares vagos e resolvi sentar mais perto da porta caso eu ⁷ tivesse que sair rápido, rezei para que aquela dor melhorasse logo.

Então a aula começou, minhas amigas pediram para eu sentar no meu lugar de sempre, mas não tinha como, a vontade poderia vir a qualquer segundo. E ela veio, não perdi tempo, levantei a mão e pedi permissão para a professora, ela deixou. Então, sai da sala ⁸ a caminho do banheiro esbarrei com um estranho no corredor e pedi desculpas. Após ter me aliviado, sai da cabine escutando muita gritaria, vi pessoas sangrando e fugindo, fiquei muito assustada, não sabia o que fazer, só acompanhei o fluxo para fora da escola.

Depois de tudo, fui avisada do que tinha acontecido exatamente na minha sala. Se eu não tivesse pedido para ir ao banheiro, não estaria contando essa história agora. Descobri, ainda, que o homem que eu esbarrei no corredor era Wellington Menezes, autor do massacre. Descobri, também, que a menina que tinha sentado no meu lugar de sempre tinha sido a primeira a ser morta. Era para ter sido eu, mas não foi. Depois de tudo isso, hoje em dia, acredito em destino e acho que tudo tem um significado maior do que temos capacidade para entender no momento.

Fonte: arquivo pessoal

ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

1. coincidência
2. à
3. cooperar
4. conectivo

5. a
6. sempre
7. precisasse
8. e

Figura 11: reescrita estudante 02

Destino ou coincidência?

Eu nunca fui uma pessoa supersticiosa, nunca acreditei no destino. Mas depois de ter sobrevivido à chacina de Realengo, mudei completamente minha forma de pensar. Em sete de abril de 2011, acordei para mais um dia normal, sentei para tomar café e senti meu estômago doer e tive que ir direto para o banheiro. Voltei à mesa e comi um alimento leve, eu já sabia que meu estômago não ia cooperar nesta quinta-feira.

Minha mãe, vendo a situação, pediu para que eu não fosse à escola, eu disse que estava tudo bem e que não passava de uma mera dor de barriga. Assim, peguei meus materiais e fui para a escola, mesmo sentindo um grande incômodo. Como eu sempre chegava mais cedo, ainda tinham muitos lugares vagos e resolvi sentar mais perto da porta caso eu precisasse sair rápido, rezei para que aquela dor melhorasse logo.

Então, a aula começou, minhas amigas pediram para eu sentar no meu lugar de sempre, mas não tinha como, a vontade poderia vir a qualquer segundo. E ela veio, não perdi tempo, levantei a mão e pedi permissão para a professora, ela deixou. Então, sai da sala e fui ao banheiro esbarrei com um estranho no corredor e pedi desculpas. Após ter me aliviado, saí da cabine escutando muita gritaria, vi pessoas sangrando e fugindo, fiquei muito assustada, não sabia o que fazer, só acompanhei o fluxo para fora da escola.

Depois de tudo, fui avisada do que tinha acontecido exatamente na minha sala. Se eu não tivesse pedido para ir ao banheiro, não estaria contando essa história agora. Descobri, ainda, que o homem que eu esbarrei no corredor era Wellington Menezes, autor do massacre. Descobri, também, que a menina que tinha sentado no meu lugar de sempre tinha sido a primeira a ser morta. Era para ter sido eu, mas não foi. Depois de tudo isso, hoje em dia, acredito em destino e acho que tudo tem um significado maior do que temos capacidade para entender no momento.

Fonte: arquivo pessoal

Os dois textos apresentados representam uma média de todas as produções de gênero relato, coletados do *corpus*-base desta pesquisa. Fica claro que os/as estudantes, ao desenvolverem o texto, não apresentaram dificuldades quanto à narração do fato relatado. Lendo ambas as produções, percebemos, sem grandes problemas de compreensão, que se trata da narrativa de uma chacina ocorrida em uma escola. Por se tratar de uma narração, a correção do conteúdo se limita à relação lógica entre a sequência de fatos e ao que realmente aconteceu. A forma como o/a estudante expõe esses fatos deve ser pautada nas características do gênero, e o relato, como já dissemos,

permite que o texto seja escrito de forma mais subjetiva, proporcionando ao estudante mais liberdade de escrita. Sendo assim, o professor-corretor preocupa-se em corrigir apenas, de forma mais contundente, os aspectos de ordem gramatical e coesiva do texto. Esses aspectos são os erros mais frequentes que os estudantes cometem. No primeiro parágrafo, por exemplo, representado na Figura 12, verificamos que a maior parte dos comentários, realizados pelo professor-corretor refere-se a erros ortográficos, desde a falta de vírgula até a escrita incorreta de alguma palavra, e à falta de elementos coesivos que colaboram para a compreensão do texto.

Figura 12: primeiro parágrafo primeira versão com correção estudante 01

Tiros, gritos e sangue ¹

² ~~Acondei mais um dia~~ normalmente para ir para a escola ³. Tomei meu café, me arrumei e fui para o carro. Quando entrei, perguntei ⁴ onde estava minha irmã mais nova. ⁵ Minha mãe respondeu que ela não estava se sentindo bem hoje e que não iria ⁷ para a escola o resto ⁶ da semana. Era uma quinta, então ela não iria sexta também. Cheguei ⁸ e fui pra ¹⁰ aula. Estava copiando o quadro ⁹ da matéria de português, quando entra um homem na sala. Estava bem vestido e disse que estava ali para nos dar uma palestra. ¹¹ ¹² A professora deixou ¹³ e pediu para pararmos de copiar. Ele, então, colocou calmamente a maleta que trouxe sobre a mesa e tirou duas armas de fogo. A sala ficou em silêncio. ¹⁴

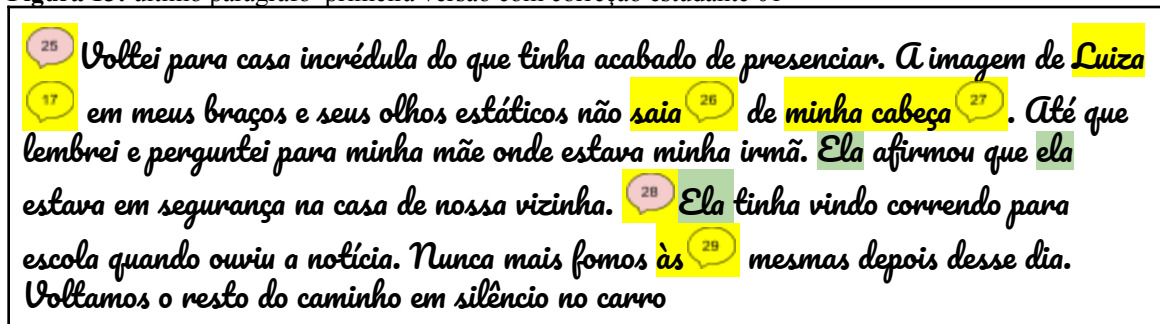
Fonte: arquivo pessoal

ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Que tal pensar num título que melhor se adeque ao conteúdo do texto? 2. Cadê o espaço para parágrafo? 3. à escola 4. perguntou a quem? 5. Aqui o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto. 6. Veja que você usou essa expressão. Ela corresponde ao sentido que você deseja estabelecer para seu texto? 7. Aqui, o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto. | <ol style="list-style-type: none"> 8. Onde? 9. o conteúdo no quadro 10. para 11. palestrar 12. Aqui o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto. 13. O quê? 14. Verifique a continuação lógica desta ideia e divida melhor a sequência de fatos entre os parágrafos. |
|---|---|

Em alguns momentos, na correção do relato, há a necessidade, por parte do professor-corretor, de alertar o/a estudante acerca de alguma expressão utilizada que possa ser substituída ou dita de outro modo que possibilite um melhor entendimento do que foi explicitado. Nesses casos, não se configura, necessariamente, como um erro, mas o professor-corretor deve alertar o estudante, assim como acontece no último parágrafo do estudante 01. Percebemos, na figura 13 no comentário 27, que o professor-corretor não afirma que a expressão utilizada pelo/a estudante é incorreta, todavia, faz com que ele reflita sobre a sua utilização.

Figura 13: último parágrafo primeira versão com correção estudante 01



Fonte: arquivo pessoal

ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

- | | |
|---|---------------|
| 25. Cadê espaço para parágrafo? | 29. sem crase |
| 26. saiam | 30. angústia |
| 27. Veja que você usou essa expressão. Ela corresponde ao sentido que você deseja estabelecer para seu texto? | 31. crase |
| 28. Aqui o uso do conectivo é necessário para estabelecer melhor a continuidade do texto. | |

O que concluímos, neste primeiro momento, é que o/ professor/a-corretor/a pode se concentrar, no gênero relato, mais nos aspectos de ordem gramatical e coesiva do texto, visto que os aspectos relativos à estrutura e ao estilo do gênero são bem compreendidos pelos/as estudantes. Além disso, a reescrita do relato é mais objetiva do que a do texto dissertativo-argumentativo, justamente porque a correção prioriza, na maioria das vezes, os problemas superficiais do texto, e isso garante maior agilidade no desenvolvimento da reescrita.

Diferentemente do relato, o texto dissertativo-argumentativo gera maiores dificuldades aos estudantes no processo de escrita. Esta dificuldade faz com que mais problemas sejam identificados pelos professores-corretores. Entre os problemas mais recorrentes no desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo, evidenciam-se os de caráter argumentativo e temático. Em contrapartida, os desvios de ordem gramatical e coesiva, assim como no relato, acontecem, porém, em comparação àqueles já citados, em menor medida.

Dissemos que, no relato, devido à maior subjetividade do gênero, os estudantes possuem mais segurança e liberdade na escrita do texto. Isso faz com que o professor-corretor desenvolva uma correção que considere todo o processo de desenvolvimento textual, principalmente, as experiências pessoais de cada estudante. O tipo textual dissertativo-argumentativo, diferentemente, exige do estudante uma condução textual mais rígida, e isso pode causar mais dificuldades no desenvolvimento do texto. Além disso, por se tratar de um tipo textual que é amplamente cobrado nos processos seletivos, acreditar que exista uma única forma correta de escrever, limita o estudante a produzir um texto autêntico e bem articulado. O que vemos, muitas vezes, é uma tentativa de produção textual baseada em modelos de redação nota 1000 do ENEM, porém a maior parte dessas produções não alcança aquilo que se espera de um texto bem escrito, visto que os textos, com base num modelo, são, muitas vezes, engessados e com um processo argumentativo muito limitado. As figuras 14, 18 e 20, a seguir, representam três exemplos de primeiras versões de produções corrigidas do tipo textual dissertativo-argumentativo e as figuras 15, 19 e 21, as respectivas reescritas.

Figura 14: primeira versão com correção estudante 03

{ Hoje em dia, com a invenção da internet, tudo se tornou mais fácil e junto com a internet veio a automedicação que é o ato de automedicar por conta própria e bem como a facilidade de se adquirir medicamentos para a Cibercondria. }

{ A cibercondria é as pessoas que acham ter algum problema de saúde e se auto diagnosticam com com a ajuda da internet;. Segundo uma pesquisa feita por universitários cerca de 55% das pessoas praticam isso ao invés de ir atrás de ajuda médica. }

{ A facilidade de acesso à medicamentos, como analgesicos, anticongestionantes nasais, e alguns medicamentos sem receita, faz com que as pessoas optem pela cibercondria, que pode ser um perigo, pois nem sempre a internet pode diagnosticar correto, podendo causar sérios problemas. }

{ Portanto, o Governo, junto com o Ministério da Saúde, deve alertar sobre os perigos da cibercondria e da automedicação através de panfletos, palestras, comerciais entre outros e dificultar o acesso fácil de medicamentos, precisando de receita para adquiri-los. }

Fonte: arquivo pessoal

ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

1. Seria interessante refletir acerca dessa expressão. Esse tipo textual exige uma linguagem mais formal e a forma com a expressão foi construída remete à oralidade.
2. Reavalie esta informação e verifique se ela realmente é necessária, aqui. A forma como foi construída dá margem à redundância.
4. é uma condição em que as pessoas acreditam....
3. Seria interessante iniciar o parágrafo de forma mais sutil como um conectivo, como inicialmente.
5. Erro ortográfico
6. Quais? Tente deixar mais claro de quais universitários se trata.
7. Conectivo
8. sem crase
9. A tese precisa estar mais clara para que a construção da argumentação seja mais efetiva.

10. A sua argumentação está frágil. Tente priorizar a Teorização(ID\IT? - Pesquisas, teóricos, dados estatísticos, livros, filmes...) - Desenvolva mais.
11. A sua argumentação está frágil. Tente priorizar a Teorização(ID\IT? - Pesquisas, teóricos, dados estatísticos, livros, filmes...) - Desenvolva mais.
12. Período longo Atente-se à pontuação. use vírgulas e ponto final.
13. Período longo Atente-se à pontuação. use vírgulas e ponto final.
14. A sua proposta de intervenção não está satisfatória para a resolução da problemática estabelecida ao longo do texto/ Busque detalhá-la um pouco melhor.

Figura 15: reescrita estudante 03

A invenção e a evolução constante da internet tornou nossa vida muito mais fácil, e com ela foi possível pesquisar certas dores ou doenças e achar soluções para eles, isso é a automedicação, e com a cibercondria que é a síndrome de pesquisar na internet torna tudo mais fácil para isso.

A cibercondria contribui muito pois é uma síndrome que quando uma pessoa está doente, o primeiro ato é pesquisar na internet o que seria esse problema e em seguinte pesquisar soluções para eles.

Com a facilidade de acesso a medicamentos, analgésicos e medicamentos sem receitas, contribuem para a automedicação, sem a consulta de um especialista, e isso pode ser muito perigoso pois nem sempre a internet pode estar certa, podendo piorar o caso.

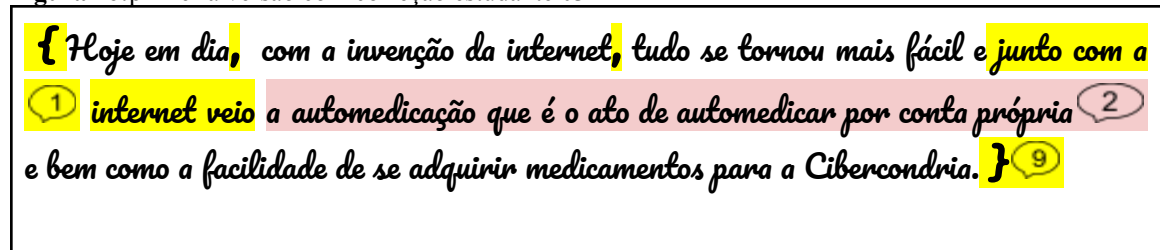
Portanto, é necessário que o Governo e o Ministério da Saúde alertem sobre o perigo da automedicação sem a consulta de um especialista, ressaltando a importância de ir ao médico, através de panfletos e palestras.

Fonte: arquivo pessoal

Neste primeiro exemplo, o que vemos é uma tentativa inicial de produção de texto baseada em modelos pré-estabelecidos, principalmente as produções nota 1000 do ENEM. Um primeiro fator a se considerar, em relação às dificuldades que estudantes apresentam na construção desse tipo textual é a extensão do texto. Percebemos, na figura 14, que os parágrafos são constituídos, em média, por três linhas e meia. Considerando que há a necessidade, neste tipo textual, de uma construção argumentativa e temática profunda, essa quantidade de linhas, na maioria das vezes, é insuficiente para o desenvolvimento eficaz de qualquer estratégia argumentativa. No primeiro parágrafo, por exemplo, onde, considerando as características do tipo textual, deveriam ser apresentados o tema e a tese do texto, percebemos uma abordagem temática limitada e, de certo modo, redundante. Além disso, a tese, que é o elemento condutor de toda a construção

argumentativa, não é apresentada. Na figura 16, a seguir, é apresentado um recorte da introdução produzida.

Figura 16: primeira versão com correção estudante 03



Fonte: arquivo pessoal

ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

1. Seria interessante refletir acerca dessa expressão. Esse tipo textual exige uma linguagem mais formal e a forma com a expressão foi construída remete à oralidade. Opte por - “juntamente com a internet intensificou-se...”

2. Reavalie esta informação e verifique se ela realmente é necessária, aqui. A forma como foi construída dá margem a redundância.

9. A tese precisa estar mais clara para que a construção da argumentação seja mais efetiva.

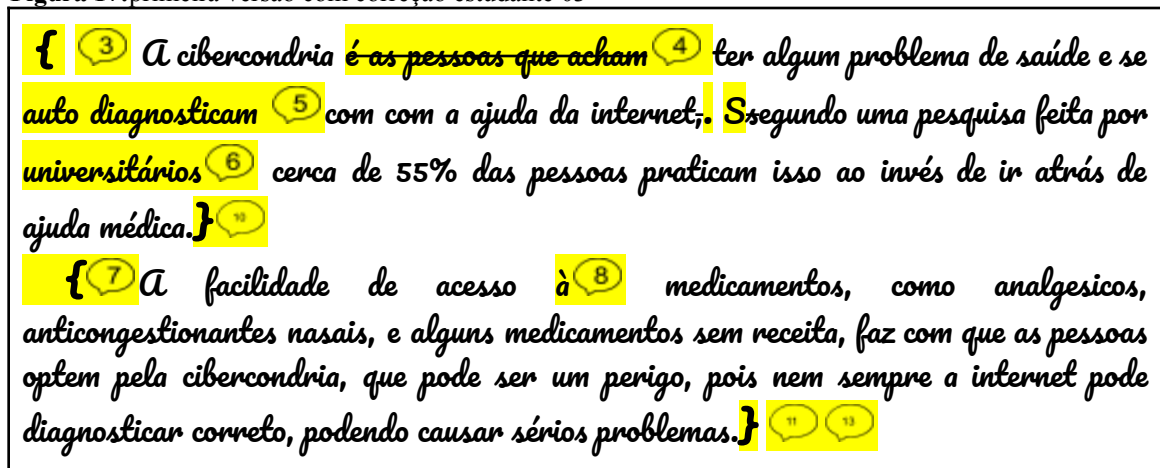
Ainda sob esse viés temático e argumentativo, no desenvolvimento, verificamos uma construção analítica muito superficial, em que as informações apresentadas não são desenvolvidas de maneira a convencer o leitor a aceitá-las como válidas. O que notamos é uma produção argumentativa frágil que demonstra que o/a estudante entende pouco sobre o assunto sobre o qual disserta e apresenta pouco conhecimento em relação às estratégias argumentativas que garantiriam que leitor se convencesse do que está sendo defendido ao longo da produção. Por mais que haja, neste texto, a utilização de alguns dados estatísticos como argumento, notamos que a argumentação não se distancia do senso comum.

A partir disso, concluímos que uma das grandes dificuldades dos estudantes, ao produzirem o texto dissertativo-argumentativo, é conhecer bem o tema tratará. Para isso acontecer, o trabalho de pesquisa deve ser intenso; os estudantes não devem se limitar apenas aos textos motivadores que a eles são apresentados, mas devem pesquisar outras referências que colaboram para o enriquecimento da discussão. Todavia, esse trabalho de pesquisa já se torna um grande empecilho para a construção de um bom texto, visto que os estudantes, em sua maioria, já apresentam resistência em escrever, justamente por ser

uma atividade trabalhosa, e acrescentar a esse trabalho a necessidade de uma pesquisa, faz com que eles criem ainda mais resistência. É por isso que a maioria das produções é construída superficialmente. Se o tipo textual dissertativo-argumentativo exige que os estudantes conheçam bem o tema sobre o qual escreverão e a maioria deles não está disposta a realizar esse trabalho, estamos diante de uma questão a ser resolvida.

A figura 17 mostra a representação de uma argumentação frágil e pouco desenvolvida.

Figura 17: primeira versão com correção estudante 03



ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

- 4. é uma condição em que as pessoas acreditam....
- 3. Seria interessante iniciar o parágrafo de forma mais sutil como um conectivo, como inicialmente.
- 5. Erro ortográfico
- 6. Quais? Tente deixar mais claro de quais universitários se trata.
- 7. Conectivo
- 8. sem crase
- 9. A tese precisa estar mais clara para que a construção da argumentação seja mais efetiva.

- 10. A sua argumentação está frágil. Tente priorizar a Teorização(ID\IT? - Pesquisas, teóricos, dados estatísticos, livros, filmes...) - Desenvolva mais.
- 11. A sua argumentação está frágil. Tente priorizar a Teorização(ID\IT? - Pesquisas, teóricos, dados estatísticos, livros, filmes...) - Desenvolva mais.
- 12. Período longo Atente-se à pontuação. use vírgulas e ponto final.
- 13. Período longo. Atente-se à pontuação, use vírgulas e ponto final.

Para além dessa perspectiva temática e argumentativa, outro fator que contribui para a dificuldade de escrita de um bom texto dissertativo-argumentativo é o caráter objetivo desse tipo textual. No relato, os estudantes podem fazer uso da primeira pessoa

do discurso, o que torna o texto mais informal e mais próximo da forma como os estudantes lidam com a linguagem no cotidiano. No texto dissertativo-argumentativo, em contrapartida, embora a primeira pessoa do singular possa ser utilizada, costuma-se exigir que sejam utilizadas apenas a primeira pessoa do plural ou a terceira pessoa do discurso. Isso garante mais formalidade na construção do texto, demandando dos estudantes o desenvolvimento de uma escrita mais rígida, que se distancia da maneira como, geralmente, eles utilizam a linguagem. Assim, muitas vezes, os problemas corrigidos pelos professores-corretores referem-se a construções textuais de caráter coloquial, que não são permitidas em textos dissertativo-argumentativos. Desse modo, em relação a esse tipo textual, concluímos, previamente, que entre as principais dificuldades apresentadas pelos discentes, no processo de escrita, evidenciam-se as de caráter argumentativo, temático e estrutural. Na figura 18, a seguir, temos mais um exemplo de correção realizada.

Figura 18: primeira versão com correção estudante 04

{ O filme "Um Senhor Estagiário" conta a história de um idoso chamado Ben que foi contratado em uma empresa-depois de muito esforço-que apenas tinha jovens. A dificuldade dos idosos serem contratados também está presente no Brasil e deveria ser mudada, pois segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2043, um quarto da população será idosa. Dessa forma, é importante valorizar as pessoas acima de 60 anos na sociedade na inclusão no mercado de trabalho. } ①

{ Na cultura oriental, as pessoas de mais idade são vistas como sábias e experientes, diferente da ocidental, que muitas-das vezes essa parte da população é vista como inútil, pois não possuem empregos. [Mesmo que a Lei 10745 do Estatuto do Idoso diz que é obrigação da Família, comunidade e sociedade se comprometer com a dignidade e o respeito do idoso, por exemplo, sabe-se que essa lei não é cumprida, porque muitos empresários não contratam pessoas mais velhas por concordarem com o senso comum e pensarem que as pessoas com maior faixa etária não tem vontade de aprenderem coisas novas e se sentirem incomodadas com as mudanças.] ② } ③

{ ④ É de grande importância saber que os jovens, até 14 anos, representarão apenas 16,3% ⑤ da população, de acordo com a pesquisa do IBGE, dessa forma, o Brasil tende a se tornar um país que haverá mais idosos do que jovens. Em vista disso, é relevante saber, para discutir esse assunto, que em mais de 100 empresas, apenas 1% ⑤ dos funcionários são idosos, segundo um estudo do Envelhecimento da Força de Trabalho no Brasil. Assim, é de suma importância aumentar o número de pessoas com mais de 60 anos empregadas nas empresas. } ⑥

{ Portanto, para tentar melhorar os desafios do envelhecimento no Brasil e de estimável transcendência que o Ministério da Economia perceba que a população tende a se tornar com um maior percentual de idosos nos próximos anos, e faça campanhas em empresas, com o objetivo de ressocializar as pessoas com mais de 60 anos no mercado de trabalho novamente, fazendo, assim com que as empresariais de contratarem sem pensarem que os idosos não gostam de mudanças. } ⑦ } ⑧

Fonte: arquivo pessoal

ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

1. Elabore melhor a tese para que a construção da argumentação seja mais efetiva.

2. Articule melhor as informações apresentadas. São informações importantes,

todavia, da forma como estão colocadas não surtem um efeito satisfatório.

3. Período longo

4. Conectivo

5. Articule melhor as informações apresentadas a fim de que a argumentação seja mais efetiva.

6. Vá além de dados estatísticos para a argumentação. Opte por teóricos, livros, pesquisas científicas.....

7. Elabore melhor a tese para que a construção da argumentação seja mais efetiva.

8. Período longo

Figura 19: reescrita estudante 04

O filme "Um Senhor Estagiário" conta a história de um idoso que foi o único maior de idade contratado em uma empresa, onde havia apenas jovens trabalhando. Como no filme, os empresários têm receio de contratarem idosos, por pensarem que eles não se acostumam facilmente com novas tecnologias. Mas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um quarto da população será de idosos, em 2043, e assim afetando a economia. Por isso, é necessário contratar pessoas acima de 60 anos.

Inegavelmente, na cultura oriental, as pessoas com mais idade são vistas como sábias e experientes, diferente da ocidental, que, muitas vezes essa parte da população não é tratada com respeito. Segundo a lei 10741 do Estatuto do Idoso, é obrigação da família, comunidade e sociedade comprometer com a dignidade e o respeito com os idosos. Contudo, sabe-se que essa lei não é cumprida, pois quando uma pessoa mais velha procura por um emprego, por exemplo, o empresário nem sempre a contrata, por pensar que ela não sabe usar e nem aprender algo relacionado a tecnologia, dessa forma, desrespeitando a capacidade de aprendizado dessa pessoa.

Provavelmente, o Brasil se tornará um país com mais idosos que jovens, inquestionavelmente, isso interferirá na economia, porque haverá menos pessoas economicamente ativas e precisará de mais dinheiro para sustentar a sociedade, visto que apenas 1% dos contratados em mais de 100 empresas são pessoas maiores de 60 anos - de acordo com o Envelhecimento da Força de Trabalho no Brasil. Sendo assim, é importante empregar pessoas mais velhas nas empresas.

Portanto, para melhorar os desafios do envelhecimento no Brasil é de grande importância que o Ministério da Economia promova campanhas, em grandes e pequenas empresas, com o objetivo que os empresários contratem idosos que gostariam de trabalhar e, assim, tentando melhorar a economia nos próximos anos. Também é necessário que o Ministério da Educação promova palestras sobre a importância de respeitar os idosos, em escolas do ensino fundamental ao médio, para que as pessoas valorizem cada vez mais os idosos.

Neste exemplo, vemos um texto dissertativo-argumentativo bem mais bem desenvolvido do que os exemplos anteriores apresentados, o que demonstra que um trabalho de pesquisa foi realizado. Porém, o texto apresenta estruturas sintáticas que o tornam enrijecido, fazendo com que a leitura não seja realizada de forma suave e natural. A partir disso, o professor-corretor precisa desenvolver uma correção que oriente o estudante a produzir uma reescrita que realmente sane os problemas. Na correção realizada, não há uma orientação abrangente acerca do que o estudante precisa corrigir no seu texto, apenas apontamentos objetivos sobre o que deve ser corrigido. Se o estudante já realizar o trabalho de reescrita há algum tempo e receber, além da correção escrita, alguma orientação verbal do professor-corretor, a reescrita do texto pode ser realizada de forma eficaz. Todavia, se o estudante se limitar apenas à orientação da correção realizada, a feitura da reescrita pode não ser tão bem sucedida, visto que não há indicações suficientes, na correção, que conduzam o estudante a identificar especificamente como melhorar a primeira versão do texto, pois os comentários são genéricos e muito pontuais, o que dá margem a dúvidas. Desse modo, diversos fatores devem ser considerados para a análise de qual método de correção textual mais contribui para a reescrita do texto. Ao longo da pesquisa, temos defendido que a correção textual-interativa é a mais adequada para que os estudantes consigam identificar os principais problemas que têm cometido na produção textual e conseguir resolvê-los eficazmente na reescrita, porque ela permite uma melhor interação entre professor e estudante. Todavia, para que essa correção seja efetivada, o professor-corretor precisa despender um tempo maior do que em qualquer outro tipo de correção, o que, na maioria das vezes, não acontece, visto que, a depender da quantidade de correções que é preciso realizar, a feitura de uma correção mais detalhada não se torna possível.

Na análise da reescrita, Figura 19, percebemos que algumas modificações foram realizadas, porém, devido aos apontamentos genéricos da correção, o que vemos é uma tentativa aleatória, por parte do estudante, de tentar corrigir o que acredita ser necessário. O comentário 5, por exemplo: “articular melhor as informações apresentadas a fim de que a argumentação seja mais efetiva” dá margem ao surgimento de diversas dúvidas, como:

quais informações?; articular como?; como a argumentação pode ser mais efetiva? A partir disso, o estudante pode ficar ainda mais inseguro na produção textual, visto que ele não saberá se as modificações que têm feito melhorarão o texto ou se podem gerar ainda mais problemas.

Por outro lado, na correção textual-interativa, o estudante recebe uma orientação de correção mais completa e abrangente, que colabora para a construção de uma reescrita melhor orientada e que, de fato, sane os problemas apresentados na primeira versão do texto. Neste tipo de correção, não necessariamente, o estudante precisa já estar inserido há algum tempo no processo de correção textual ou receber uma orientação verbal do professor-corretor para conseguir compreender o que precisa ser alterado no texto, pois a própria correção, por ser muito detalhada e interativa, já o conduz para a construção de uma reescrita eficaz. Na Figura 20, temos um exemplo de correção textual-interativa e, em seguida, na Figura 21, a sua reescrita.

Figura 20: primeira versão com correção estudante 05

Limite dos sentimentos e pensamentos

{ O pintor francês ¹ Henri-Juliano- Felix Rousseau, nascido em 1844, teve suas obras sendo bastante criticadas, ² pois ele não tinha instruções acadêmicos ³ o que faz muitas pessoas o considerarem um artista infantil. ⁴ A arte é uma área ⁵ bastante ampla, mas existem pessoas que desejam limitá-la a seus próprios ⁷ padrões do que ou não ser arte e querem torná-la habitual. } ²²

{ A princípio, ⁸ deve-se destacar que a arte é uma forma de expressão ⁹ de sentimentos, pensamentos, manifestos, culturas, alegrias, tristezas, medos, princípios, etc,. E ao limitar a arte, ¹³ ela se torna padronizada perdendo sua essência ¹⁰ e liberdade de expressão. ⁹ } ²²

{ ¹¹ Alguns artistas (sejam eles cantores, pintores, atores, compositores, autores, poetas, etc,.) ¹² usam a arte como um refugio, ¹³ um lugar para expressar seus sentimentos e problemas que não conseguem falar normalmente, então eles transformam ¹⁴ em arte. Um exemplo é a cantora e compositora Luisa Sonza com muitas das suas músicas autorais, mas principalmente algumas de seu último álbum ¹⁵, como a música "penhasco" dela, ela a escreveu dentro de um avião, ¹⁶ após o término do seu casamento com seu ex marido ¹⁸ Whindersson Nunes. Luisa pegou ¹⁷ tudo o que estava sentindo e não conseguia falar e transformou em músicas. } ²⁴

{ Portanto, dada a análise, ¹⁸ pode-se concluir que não se deve existir limites para a arte, pois um de seus principais objetivos é a liberdade de expressão e identificação. ¹⁹ ²⁰ Muitos artistas fazem sucesso, pois abordam situações no qual ²⁰ outras pessoas se identificam, ao limitar a arte se limita também pensamentos e sentimentos, o que é quase impossível.. } ²⁵

Fonte: arquivo pessoal

ÍNDICE DE COMENTÁRIOS

1. francês
2. A forma como você produziu essa frase, dá a ela um caráter informal. Tente reescrever de um modo semelhante a este: a) "...recebeu várias críticas em relação às suas obras."
3. Acadêmicas. - neste trecho, grifado de amarelo, é preciso esclarecer melhor o que o fato de o autor não ter recebido instruções acadêmicas tem a ver com as suas obras serem consideradas infantis. A forma como você colocou, não deixa claro para o leitor. Além disso, seria interessante que, ao invés de você se referir a "muitas pessoas", opte por "muitos críticos".

4. área
5. próprios
6. princípio
7. expressão
8. Reescreva melhor este trecho, tentando deixar claro que é que está limitando a arte.
9. essência
10. Conectivo - Além disso,
11. Não precisa especificar, o artista é um termo genérico e seu uso, por si só, já se refere a todas as essas classes que você expressa no parêntese. Além disso, sempre que você sentir a necessidade de usar parênteses para complementar alguma informação no texto, tente reescrever de um modo a não usá-lo. O uso do parênteses, muitas vezes, mascara uma dificuldade de construção sintática.
12. refúgio
13. Especifique melhor o que está sendo transformado em arte.
14. álbum
15. ex-marido
16. Expressão coloquial. Tente substituir por considerou/
17. análise
18. Reflita sobre essa conclusão. Você, de fato, abordou tudo isso, de forma clara e intensa, no seu texto?
19. nas quais
20. Sua introdução precisa ser mais clara. Os aspectos apresentados, nela, permitem com que o leitor faça diversos questionamentos que, ao longo do texto, não serão respondidos. Lembre-se: a introdução é uma espécie de resumo do texto, desse modo, ela precisa auxiliar na compreensão do todo e não dar margem para mais questionamentos.
21. A ideia apresentada no parágrafo é bacana, entretanto, a argumentação não foge do comum. Para fortalecê-la, seria interessante, por exemplo, que, ao conceituar a arte, você trouxesse a fala de um artista amplamente conhecido e valorizado na sociedade, como o Leonardo da Vinci, Pablo Picasso ou qualquer outro da sua preferência. Além disso, é preciso desenvolver melhor a ideia em relação ao fato de a arte ser padronizada. Para isso, seria interessante você trazer exemplos de como acontece a padronização da arte. Pense, por exemplo, no capitalismo, na produção em massa...enfim, conceitos que você tem tido contato no colégio.
22. Neste parágrafo você trouxe a referência da Luisa Sonza o que é muito legal. Entretanto, não há, nele, um caráter crítico. Onde você quer chegar com a exemplificação da cantora e o que isso tem a ver com o parágrafo anterior? E, principalmente, o que esse exemplo tem a ver com a tese que você apresentou? Pense nisso!
23. A sua conclusão precisa ser melhor construída, mas para isso acontecer você precisa melhorar as demais partes do seu texto. Você tem concluído aspectos que não foram abarcados ao longo do texto, e isso é grave!

Figura 21: reescrita estudante 05

Limite dos sentimentos e pensamentos

O pintor francês Henri-Juliano- Felix Rousseau, nascido em 1844, recebeu várias críticas em relação às suas obras, pois ele não tinha instruções acadêmicas, o que colabora para que muitos críticos o considerem um artista infantil, já que ainda existe uma valorização intensa de uma formação tradicional. A arte é uma área bastante ampla, mas existem pessoas que desejam limitá-la a seus próprios padrões do que ou não ser arte e querem torná-la habitual.

A princípio, deve-se destacar que a arte é uma forma de expressão de sentimentos, pensamentos, manifestos, culturas, alegrias, tristezas, medos, princípios, etc,. E ao limitar a arte apenas em alguns aspectos tradicionais de produção, ela se torna padronizada perdendo sua essência e liberdade de expressão.

Além disso, alguns artistas usam a arte como um refúgio, um lugar para expressar seus sentimentos e problemas que não conseguem falar normalmente, então eles se transformam em arte. Um exemplo é a cantora e compositora Luisa Sonza com muitas das suas músicas autorais, mas principalmente algumas de seu último álbum, como a música "penhasco" dela, ela a escreveu dentro de um avião, após o término do seu casamento com seu ex marido Whindersson Nunes. Luisa considerou tudo o que estava sentindo e não conseguia falar e transformou em músicas.

Portanto, dada a análise, pode-se concluir que não se deve existir limites para a arte, pois um de seus principais objetivos é a liberdade de expressão e identificação. Muitos artistas fazem sucesso, pois abordam situações no qual outras pessoas se identificam, ao limitar a arte se limita também pensamentos e sentimentos, o que é quase impossível..

Fonte: arquivo pessoal

Na correção apresentada, diferentemente das demais, há um maior número de comentários e a sua extensão também é maior. O professor-corretor além de apontar o que precisa ser modificado no texto, de forma clara e bem desenvolvida, também, em

alguns momentos, informa como essa modificação pode ser realizada, como forma de sugestão. Desse modo, o estudante, sente-se mais seguro ao realizar as correções, produzindo uma reescrita de boa qualidade como a representada na Figura 17. Todavia, como já dissemos, esse tipo de correção demanda do professor-corretor mais tempo do que qualquer outro tipo e, a depender da quantidade de textos que deve ser corrigida, dificilmente o professor-corretor conseguirá manter a mesma qualidade no processo de correção.

A correção textual-interativa impulsiona o estudante a realizar um trabalho mais consciente e autônomo, visto que dificilmente, após receber a reescrita, procura o professor-corretor para alguma orientação mais precisa para a produção da reescrita, pois todas as orientações já foram dadas na correção.

Concluimos, a partir de tudo o que foi discutido e da análise realizada, que a reescrita é uma importante estratégia de ensino de produção textual que contribui para o desenvolvimento da capacidade escritora dos estudantes. O trabalho responsável e sério de reescrita melhora a capacidade escritora dos estudantes, visto que, a partir da verificação dos seus erros, os estudantes começam a ter consciência de como melhorar e, nas próximas produções, já não cometem tantos erros.

Todavia, os estudantes, em sua maioria, não têm consciência do valor e da importância da reescrita, pois notamos que na maioria das reescritas produzidas, mesmo que a correção siga o modelo textual-interativo, não há a correção eficaz de todos os problemas, pois os professores costumam privilegiar apenas dos problemas superficiais do texto, como os de caráter ortográfico e gramatical.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos revela que o trabalho com ensino textual exige, de nós, professores-corretores, responsabilidade, empenho e dedicação constante a fim de orientar o estudante para que ele possa adquirir as habilidades necessárias para desenvolver seus textos de forma eficaz. Desse modo, saímos conscientes de que ensinar a produzir um texto não é simplesmente apresentar um tema aos estudantes, e solicitar que escrevam sobre aquele assunto em determinado gênero. Escrever é um trabalho que exige tempo, prática e, principalmente, esforço tanto do estudante quanto do professor.

E, para colaborar na construção da capacidade escritora dos discentes, o método de correção dos textos precisa facilitar o processo de identificação dos problemas de escrita, a fim de que sejam sanados. Neste estudo, defendemos e buscamos comprovar, por meio da análise realizada, que a feitura de uma correção pautada numa interação entre professor e estudante, é uma das maneiras mais eficazes de apresentá-los o que precisa melhorar em seus textos para eles, em seguida, produzirem uma reescrita que exponha, de fato, o seu progresso.

Além disso, a reescrita, parte constitutiva do processo de escrita, precisa ser amplamente orientada e realizada como metodologia de ensino de produção textual, visto que ela colabora para que o estudante perceba e corrija os problemas cometidos nas primeiras versões dos seus textos, além de ser uma importante estratégia de verificação do progresso do discente na sua produção textual.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir não somente para nosso aprendizado, enquanto pesquisadores, mas também colabore para que os profissionais da área possam fazer correções mais significativas e que, de fato, contribuam para que os estudantes sejam capazes de (re)escrever seus textos de forma mais autônoma e consciente.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral II. São Paulo: Pontes, 1989. v. 1.

BRAKLING, Kátia Lomba. Língua Portuguesa. Módulo 1: O Ensino da Língua Portuguesa: linguagem, interação e participação social. Unidade 5: Diferentes maneiras de se compreender a linguagem e as implicações para a prática pedagógica. Redeensinar/Uniararas; 2002.

FIAD, Raquel Salek. REESCRITA, DIALOGISMO E ETNOGRAFIA. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, ano 2013, v. 13, n. 3, p. 463-480, 17 set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/gbJwWJwK9QYQDzdXKsNxfyz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 2 nov. 2021.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Ed. Assoeste; 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais & Ensino: gêneros textuais: definição e funcionalidade. 1 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Disponível em: http://moodle.stoa.usp.br/file.php/752/bibliografia/marcuschi_2003.pdf Acesso em: 1 nov. 2021.

MORAES, Alessandra do Nascimento Santos. Marcas da trajetória do ensino da escrita: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como objeto de reflexão. 2016. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.)

PAULUK, Marcel. Um novo olhar sobre a escrita: a contribuição das ciências cognitivas e da semiótica para o desenvolvimento de uma ciência da escrita. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 02-10, jul. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212004000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jan. 2021.

POSSENTI, Sírio. Aprender a escrever (re)escrevendo. Campinas: Cefiel/ IEL/ Unicamp/ MEC, 2005. Disponível

em:<https://docplayer.com.br/7265889-Aprender-a-escrever-re-escrevendo.html> . Acesso em: 2 jan. 2021.

RUIZ, Eliana. Como se corrige redação na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz. Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VALLE, Maíra; PANCETTI, Alessandra. A transformação do mundo pela escrita. **ComCiência**, Campinas, n. 113, 2009 . Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000900002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jan. 2021.