

ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NA REVISÃO TEXTUAL-INTERATIVA

LINGUISTIC-DISCURSIVE ASPECTS IN INTERACTIVE TEXTUAL REVISION

Natalia Gonçalves Moterani*
Renilson José Menegassi

RESUMO

A fim de compreender o processo da reescrita em sala de aula, analisamos 198 produções textuais, realizadas por alunos de 7ª e 8ª séries, envolvendo escolas pública e privada. Nesse sentido, tem-se como intuito a delimitação dos aspectos linguístico-discursivos que são apontados especificamente pelo professor na revisão textual interativa dos textos produzidos. Nesse contexto, o trabalho pauta-se na teoria de linguagem do Círculo de Bakhtin e nas concepções de escrita, abordadas por Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), Sercundes (2001) e Menegassi (1998), assim como nas discussões sobre revisão propostas por Ruiz (2010), ampliando-as. Os resultados mostram que a revisão textual-interativa se caracteriza como solicitações, sugestões e ressalvas, auxiliando o aluno na compreensão da finalidade da produção do gênero textual solicitado pelo professor.

Palavras-chave: reescrita; revisão textual-interativa; aspectos linguístico-discursivos

ABSTRACT

In order to understand the process of rewriting in the classroom, we analyze 198 texts by students in the 7th and 8th grades in both public and private schools. Consideration was limited to the linguistic-discursive aspects that are indicated by teachers in the interactive revision of the texts produced. The work developed was oriented by the language theory of Bakhtin's Circle and expansion of conceptions of writing by Fiad and Mayrink-Sabinson (2001), Sercundes (2001) and Menegassi (1998), as well as the discussions about revision proposed by Ruiz (2010). The results reveal that the interactive textual revision involves requests, suggestions and reservations, and it also helps the student to understand the goal of the textual production for the genres requested by the teacher.

Keywords: rewriting; interactive textual revision; linguistic-discursive aspects

* UEM, Maringá (PR), Brasil. nati_moterani@hotmail.com; UEM, Maringá (PR), Brasil. renilson@wnet.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, buscamos compreender um pouco mais o processo da escrita como trabalho, enfatizando a revisão por meio da delimitação e caracterização dos aspectos linguístico-discursivos que fazem parte dessa etapa nas 7^a e 8^a séries.

Para a sua realização, escolhemos três escolas, envolvendo os contextos de ensino público (Colégio X e Y) e privado (Colégio Z), onde foram recolhidos 198 textos, sendo 106 da 7^a e 92 da 8^a série do Ensino Fundamental, dentre os quais, a maioria apresenta primeiras e segundas versões e a minoria terceiras versões. Como metodologia de análise, realizamos um estudo de caso educacional, com ênfase no aperfeiçoamento da ação educativa, sob análise documental, aos moldes da pesquisa quantitativa-qualitativa.

Desse modo, ao pensarmos nos tipos de revisão, especificamente, a correção textual- interativa, verificamos que os apontamentos, que assim se classificam, referem-se a aspectos dos gêneros textuais dissertação escolar, carta de reclamação/solicitação, crônica e editorial, trabalhados em sala de aula pelas professoras dos colégios analisados. Esses apontamentos abordam a estrutura composicional, a estilística e a temática (BAKHTIN, 2003), específicas desses gêneros.

Assim, este trabalho parte do objetivo de caracterizar os aspectos linguístico-discursivos presentes nos apontamentos textual-interativos efetuados pelas professoras das 7^a e 8^a séries, no processo de revisão. Para tanto, apresenta os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, no que diz respeito ao dialogismo, à interação e à escrita; às concepções de escrita, destacando a concepção de escrita como trabalho; aborda o processo de revisão, dando ênfase à correção textual-interativa, a qual norteia as análises.

1. DIALOGISMO, INTERAÇÃO E ESCRITA

Ao ter como base a ideia de que todo homem é, por natureza, dialógico, obviamente, essa característica também se aplica a uma de suas maiores atividades que é a comunicação. Seus enunciados, proferidos em determinadas situações, são sempre elos inquebrantáveis da comunicação, pois estão relacionados com as atitudes alheias, já que a atividade discursiva de um indivíduo é constituída das palavras outrora proferidas por outros, que se tornaram palavras próprias, dando ao diálogo o caráter infinito dos elos de comunicação. O discurso, portanto, é sempre destinado a alguém, a esse outro social, o qual não se constitui apenas como uma pessoa física,

mas como atitudes, ferramentas, gestos, símbolos, ou qualquer elemento que possa interagir discursivamente, suscitando atitudes dos envolvidos na comunicação.

Quando se pensa no outro social, mesmo que virtualmente, ele está marcado, já que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 116). Por essa razão, o interlocutor pode ser definido como sendo real (palpável, cuja imagem é real), virtual (passível de existência) e superior (um conjunto ideológico, um grupo social a que o falante pertence ou pretende pertencer) (OHUSCHI, 2006). Para exemplificarmos como essa relação trina se dá, podemos mencionar a situação de sala de aula, onde o real é o professor enquanto mediador que, em outras palavras, é a ponte entre o locutor e o interlocutor virtual, aquele pressuposto por um exercício oferecido ao aluno, referente ao corpo social, o qual determina o discurso que se faz presente no momento da enunciação. O elemento superior dessa relação envolve os dois outros interlocutores e determina todas as formas comunicativas, visto que revela a ideologia como ponto em comum dos envolvidos em uma sociedade.

Na produção de um texto, por exemplo, em geral, o indivíduo configura o outro de si como seu interlocutor real, uma vez que a interação ocorre entre ele e a sua consciência. Em sala de aula, o interlocutor real, além da própria consciência do indivíduo, também é representado pela figura do professor, o par mais avançado da situação comunicativa, aquele que lê, revisa e avalia os textos dos alunos para que ocorra a reescrita. Assim, todo o processo de produção textual é efetuado sob os moldes de um contexto histórico e ideológico (o interlocutor superior), que pré-estabelece padrões de escrita, os quais exercem influência tanto na forma de escrever, como no ato de revisar e reescrever textos.

Em se tratando da escrita em sala de aula, o texto é o local onde a interação ocorre entre os sujeitos envolvidos na produção textual, uma vez que ele está sujeito a mudanças e ao aperfeiçoamento. O ato de produzir um texto revela que o aluno agiu ativamente perante um comando de uma produção textual, proposto pelo professor. Este, por sua vez, passa de sujeito inerte a ativo quando, em processo de correção, revisa o texto do aluno e comenta, aponta, faz ressalvas, elogia, enfim, solicita mudanças, compartilhando ideias com o aluno, coproduzindo o texto, ação que também pode ser realizada pelos colegas de classe. A troca de informações continua na reescrita, em que o aluno responde aos apontamentos da revisão do professor, acatando-os, refutando-os e, até mesmo, ignorando-os. Assim, as mudanças ocorridas ao longo do processo de construção do texto são a constatação

de que a interação proporciona modificações aos indivíduos que participam dessa enunciação dialógica, assim como ao produto desta situação: o enunciado.

Um dos aspectos que caracterizam a ação dialógica entre os sujeitos participantes de uma ação comunicativa, segundo o Círculo de Bakhtin, é a responsividade. Ela é inerente a todo discurso, pois é a ação que permite a continuidade do diálogo, revelando a compreensão discursiva do indivíduo.

Com relação ao caráter responsivo do discurso, de acordo com os estudos de Bakhtin (2003), essa noção revela três casos em que a compreensão pode ser passiva, muda ou ativa. Assim sendo, temos que, no primeiro caso, a responsividade é silenciosa, pois não ocorre no ato do discurso proferido, mas se efetua à medida que o interlocutor internaliza, ou seja, faz um rearranjo mental, pois o ato de compreender não ocorreu de maneira clara ou adequada no momento da enunciação.

No caso da compreensão responsiva muda, o interlocutor compreende, entretanto, a responsividade apresenta-se deslocada no tempo, visto que só acontece nos discursos que serão proferidos posteriormente por esse interlocutor, já que seu efeito se constitui como efeito retardado. Essa atitude responsiva é característica do processo de interação que envolve certos gêneros discursivos, pois sua estrutura, conteúdo ou estilo, em determinadas instâncias sociais, não possibilitam ou permitem a manifestação compreensiva imediata do interlocutor, como, por exemplo, os gêneros escritos da esfera acadêmica (SOUZA, 2010).

Já na terceira situação, a responsividade é imediata, pois o falante que proferiu o discurso a outrem obtém, no ato dele, uma atitude que manifesta a compreensão discursiva, que pode ser expressa e manifestada, por exemplo, pelas ações de concordância, discordância, refutação ou ironia.

Portanto, a produção textual escrita envolve relações sociais que traduzem o dialogismo da língua viva. Pensar nesses fatores é afirmar que, em sala de aula, estão presentes sujeitos, valores e ideologias, os quais permeiam as situações enunciativas do ensino e aprendizagem, em que a responsividade é elemento constante e essencial para a aquisição de um saber.

2. A ESCRITA COMO TRABALHO

Dentre os estudos desenvolvidos sobre a escrita, sobretudo os de Fiad & Mayrink-Sabinson (2001), Sercundes (2001) e Menegassi (2010), encontramos algumas concepções delineadas por esses pesquisadores sobre o discurso escrito. Nesse contexto, destacamos algumas delas, as quais norteiam nossas análises.

Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) e Sercundes (2001) apontam que a primeira concepção vê a escrita como um dom, uma inspiração, a qual advém das emoções de quem está produzindo o texto. Dessa forma, a escrita não parte de atividades prévias e tampouco exige o trabalho com a reescrita, já que isso inibiria a inspiração natural de quem escreve, pois ela é vista como “fruto de uma emoção, de um momento de inspiração” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 57).

Relacionada a essa noção, Menegassi (2010) destaca a concepção de escrita como foco na língua. Nesta, acredita-se que a primeira coisa a se fazer quando se revisa textos é corrigir erros de grafia, desvios de concordância e sintaxe, já que ter o domínio de regras gramaticais é o fator principal para o desenvolvimento da escrita e quem o tem é considerado possuidor de um dom.

Na concepção de outro autor, a escrita é uma consequência de atividades prévias como a leitura de um texto, comentários em sala de aula, debates e, até mesmo, de um filme, os quais são vistos como motivos para a produção textual. Essa concepção segue o exemplo da maioria dos livros didáticos, os quais apresentam tais atividades como pretexto para a escrita, o que, de acordo com Sercundes, as torna “previstas, controláveis, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo” (SERCUNDES, 2001, p. 80), sem mudanças e questionamentos a respeito de seu conteúdo.

No que diz respeito à quarta concepção, ela encara a escrita como trabalho e contempla também as atividades prévias, as quais são evidenciadas pela escrita como consequência, no entanto, elas são vistas como suporte, como ponto de partida para o exercício da produção textual (SERCUNDES, 2001) e para o estabelecimento da interação entre os pares participantes do ato comunicativo, ou seja, o professor, o aluno e o texto em construção (MENEGASSI, 2010).

A concepção de escrita como trabalho é a que proporciona o mecanismo do dialogismo linguístico-discursivo, já que aborda a questão da interatividade entre sujeitos, o que nos remete às discussões do Círculo de Bakhtin. Sendo assim, é por meio dela que todo o procedimento envolvendo a produção textual deve acontecer, isto é, o trabalho com a escrita deve proporcionar o desenvolvimento efetivo da habilidade de se produzir textos.

Na sala de aula, cada produção textual revela novas enunciações e, assim, novas necessidades por parte do aluno. É por esse motivo que escrever deve ser encarado como uma atividade concreta, aquela que se faz para contemplar aspectos sociais.

Na escola, o processo de produção textual se desenvolve com os gêneros do discurso, o que permite ir além de uma concepção fechada de escrita, pois suscita

planejamento, execução, revisão e modificação, etapas de um trabalho contínuo e complexo, exigido pela concretude que estes enunciados devem representar para fazer sentido no ensino e aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, na constituição e desenvolvimento de sua escrita.

Nessa perspectiva, a concepção de escrita como trabalho parte da ideia de que a linguagem é circundada por aspectos sociológicos e no que diz respeito à escrita, isso não é diferente, pois escrever

exige o desenvolvimento de atividades mentais extremamente complexas (as funções mentais superiores) tais como a memorização ativa, a atenção voluntária, as ações conscientemente controladas, o pensamento abstrato, a capacidade de generalização, o comportamento intencional, entre outras; [...] o funcionamento psicológico, que permite a construção dessas capacidades, se fundamenta nas relações sociais entre indivíduos, as quais se desenvolvem num processo histórico-cultural, sempre mediado por sistemas simbólicos; [...] os processos mentais superiores se desenvolvem em duas fases: uma primeira intersíquica ou social e uma segunda, intrapsíquica ou individual (GARCEZ, 1998, p. 80).

Sob essa perspectiva, produzir um texto leva tempo e é trabalhoso, pois cada indivíduo possui um período de sedimentação de informações e a concepção que evidenciamos faz uso dessa noção, uma vez que propõe a atividade de escrita em etapas, as quais permitem que o aluno faça as adequações de seu texto, à medida que interage com ele e com o professor, internalizando as informações referentes a esse processo, encarando o ato de produzir textos como um trabalho complexo, vinculado aos contextos de uso em que a escrita se faz presente.

3. A REVISÃO: O OLHAR DO LEITOR E DO AUTOR

A revisão¹ é um dos princípios que fazem do texto um produto inacabado e que está sujeito à modificação. Para Garcez, ela é entendida “como um procedimento, que envolve planejamento e produção, ou seja, reformulação” (1998, p. 30), afirmação que nos leva a entender que essa etapa condiz com a ação mediadora do professor, o qual é o principal leitor do texto do aluno, que deve apontar não só inadequações, mas troca de informações acerca do conteúdo, envolvendo a temática textual. Além disso, entendemos também que o revisor pode ser o próprio autor do texto, o qual lê, relê, elabora e reelabora seus escritos, constituindo-se como o outro de si mesmo, de acordo com Bakhtin e Volochinov (2009).

¹ Neste trabalho, concebemos os termos revisão e correção como sinônimos, uma vez que, sob nosso entendimento, um é dependente do outro, ou seja, corrigir implica revisar e vice-versa.

Na sala de aula, podemos apontar três tipos de revisão, a do professor, a dos colegas de sala e a do aluno. Este pode revisar o texto voluntariamente, antes mesmo de o professor devolvê-lo corrigido, o que é difícil de ocorrer quando a concepção de escrita como trabalho não é utilizada em sala de aula, pois não há o desenvolvimento de tal prática e o aluno espera sempre a correção de um revisor. Isto leva a um segundo modo de efetuar a revisão, o qual é o mais comum, pois ele é feito por meio dos apontamentos do professor, o que implica na decisão do aluno de acatar, ou não, as modificações sugeridas pelo corretor. A revisão também pode ser realizada pelos colegas de classe, quando estes trocam, entre si, as produções textuais que fizeram em sala.

Nesse sentido, a prática da revisão é considerada por muitos autores como um processo recursivo, uma vez que ela pode se fazer presente em qualquer momento da atividade escrita, permeando todo o processo, o que contribui para aprofundar a reflexão e a avaliação crítica do texto. Desse modo, quando escrevemos colocamos em pauta uma série de subprocessos, ou seja, o planejamento, a leitura, a revisão e a reescrita, os quais funcionam concomitante e recursivamente e a revisão é um deles. Ela pode ocorrer em qualquer momento da escrita, o que evidencia a ideia de que um texto é algo sempre em progressão (GEHRKE, 1993).

Juntamente com a reescrita, a revisão é o que faz revelar a atitude responsiva do leitor, pois, mais do que apontar incongruências referentes à gramática do texto, ela permite a troca de ideias entre o autor e seu interlocutor. Para Gehrke,

quando um revisor lê um texto para revisá-lo, sua tarefa não se limita a construir uma representação do significado do texto (compreensão). Na revisão, o revisor constrói uma representação da resposta do leitor e uma representação dos problemas do texto (1993, p. 123).

Assim, ao adotarmos a concepção de escrita como trabalho, não podemos isentar o importante papel do leitor, isto é, do professor, o qual, junto com os alunos, vai construir, em um processo de co-produção, os sentidos para os textos. Sob este viés, o caráter responsivo da linguagem, delineado por Bakhtin (2003), se concretiza, visto que ao ler e revisar o texto do aluno, o professor imediatamente contribui para que algumas lacunas deixadas pelos produtores sejam preenchidas, por meio das inferências que faz, enquanto leitor, e de seus apontamentos, no papel de revisor. Entretanto, nem sempre esses espaços são completados, já que ler e revisar geralmente consistem na procura dos erros que o texto apresenta, ou seja, é muito mais comum que o professor faça apenas a higienização da superfície (JESUS, 1995), corrigindo as inadequações gramaticais que o aluno demonstra, ao produzir seu texto.

Menegassi aponta que, para ser bem realizado, “o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção” (1998, p. 22). Desse modo, ao basear-se em Bartlett (1982), o autor expõe que, para revisar um texto, são necessárias três operações, sendo elas a detecção do problema, a identificação do problema e as estratégias de correção, as quais ocorrem concomitantemente no ato de revisão.

Ruiz (2010), com base no trabalho de Serafini (2004), classifica algumas estratégias para a revisão de textos por parte do professor, as quais dependem da leitura que este tem o hábito de fazer, assumindo o papel de interventor, ou de coprodutor das produções textuais. Sendo assim, a autora expõe:

- a correção indicativa, a qual tem por objetivo marcar as inadequações do textos, por meio de sinalizações ou símbolos icônicos que os professores utilizam, apontando apenas o local que deve ser alterado pelo aluno. Essa estratégia é percebida quando o professor sublinha, risca, circula ou faz um X em algum termo, expressão ou pontuação do texto;
- a correção resolutiva, que consiste em corrigir todos os erros das produções textuais, reescrevendo palavras, frases e até períodos inteiros. Com esta estratégia, o professor assume a função do aluno de reescrever seu texto, pois ele próprio já o faz;
- a correção classificatória, a qual revela um conjunto de símbolos utilizado pelos professores para apontarem os erros dos alunos. Em geral, eles utilizam as letras iniciais de um termo metalinguístico referente à natureza do problema em questão, por exemplo, “Coer” para indicar que dado texto apresenta problemas com a coerência;
- a correção textual-iterativa, a qual revela comentários mais longos que são dispostos logo em seguida do texto do aluno. Esses apontamentos normalmente se realizam em forma de pequenos bilhetes, os quais têm por objetivo falar sobre as inadequações das produções textuais, de modo que, neste caso, o professor não apenas aponta os erros do modo de dizer do aluno, como acontece nos demais tipos de correção, mas se atenta para o dizer deste, ou para sua atitude comportamental refletida em seu dizer. Assim, professor e aluno conversam por meio dos bilhetes, dialogam em um movimento interativo, o qual evidencia a atitude responsiva que as tarefas de produção e coprodução textual requerem.

Destacamos que, nos três primeiros modos de revisão, o professor é apenas o avaliador de problemas locais do texto, já que seus apontamentos servem apenas para mostrar os erros de ordem microestrutural da escrita dos alunos. No que se refere ao último tipo de revisão, podemos dizer que este apresenta um professor que assume o papel de coprodutor, já que os bilhetes, que na verdade são os apontamentos do docente ao aluno, além de mostrarem as inadequações locais do texto, apontam também as de ordem macroestrutural, que extrapolam os limites frásticos

e se atentam para os aspectos globais. Além disso, este último tipo de revisão permite a verificabilidade do que está de acordo, por meio dos comentários que esta estratégia permite que se faça. Ela ainda proporciona um diálogo entre produtores e coprodutores, o que evidencia o caráter interativo deste tipo de revisão.

4. REVISÃO TEXTUAL-INTERATIVA

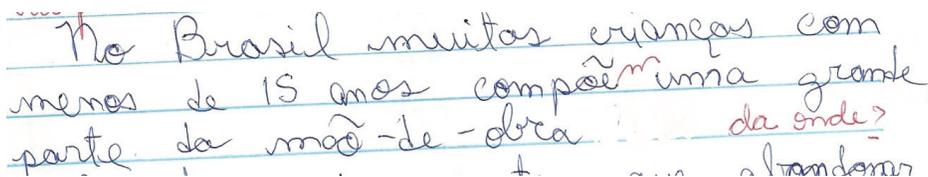
A revisão textual-interativa apresenta uma maneira diferenciada de abordagem das inadequações dos textos.

De acordo com Ruiz, nesse tipo de revisão

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 (no espaço que apelidei de 'pós-texto'). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos 'bilhetes' (...) que, muitas vezes, dada a sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (2010, p. 47).

Contudo, nosso trabalho amplia essa discussão, revelando que os apontamentos textual-interativos são comentários e questionamentos que dialogam com o texto e com o seu autor, podendo aparecer não só no espaço pós-texto, mas no corpo e na margem do texto, ampliando, assim, o estudo de Ruiz (2010). Vejamos alguns recortes de exemplos de registros dos textos produzidos pelos alunos e revisados pelas professoras.

Texto 48 (7ª série/Colégio Y)



The image shows a handwritten text on lined paper. The text is written in blue ink and reads: "No Brasil muitas crianças com menos de 15 anos compõem uma grande parte da mão-de-obra". There are several annotations in red ink: a question mark above "da onde?", a red arrow pointing to "compõem", and a red arrow pointing to "mão-de-obra". There are also some red markings on the lines of the paper.

Esse exemplo revela que os apontamentos que aparecem no corpo do texto, ou na margem, apresentam comentários locais, relacionados a determinadas informações que também estão dispostas no mesmo lugar, ou na mesma direção do parecer do professor, assemelhando-se à correção classificatória, já que também são caracterizados por necessitarem de indicações por meio de flechas, traços, sublinhados etc. Geralmente, eles são questionamentos que se referem à complemen-

tação de um dado que, no geral, contribuem para o todo do texto, uma vez que auxiliam na melhoria da progressão temática.

No texto 48, o questionamento “da onde?”, feito pela professora no corpo do texto, sugere que a informação do parágrafo está incompleta e precisa de complemento para que fique melhor esclarecida. Além disso, verificamos que comentários locais também podem aparecer no pós-texto, sinalizados por números e asteriscos, como observamos no exemplo 175, em que o número 1 indica o local do problema e a sugestão da professora no espaço posterior ao texto do aluno.

Texto 175 (8ª série/Colégio Z)

salas de aula. Os 5.16% alunos entre 5º a 8º séries entre escolas públicas e particulares, que existem vários tipos de bullying que as maiorias das adolescentes praticam esse tipo de violência, como: insultos, agressões físicas e verbais.

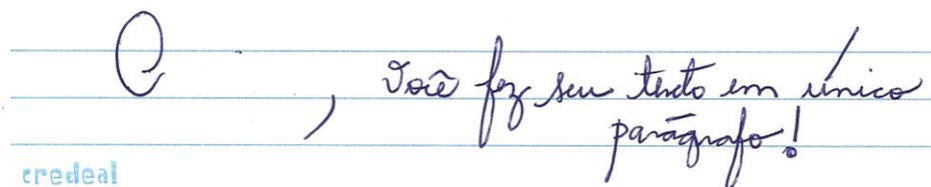
De acordo com a psicóloga, Gezella Lorenzi, ela afirma que “as escolas mostraram uma postura passiva para uma violência que acontece no ambiente escolar”. A outra pesquisadora da Plan, Cléo Bento disse que, “em outros países o lugar preferencial de agressões é o pátio, onde costuma haver mais alunos e menas supervisão”.

14 linhas.

1-relata: está faltando alguma coisa

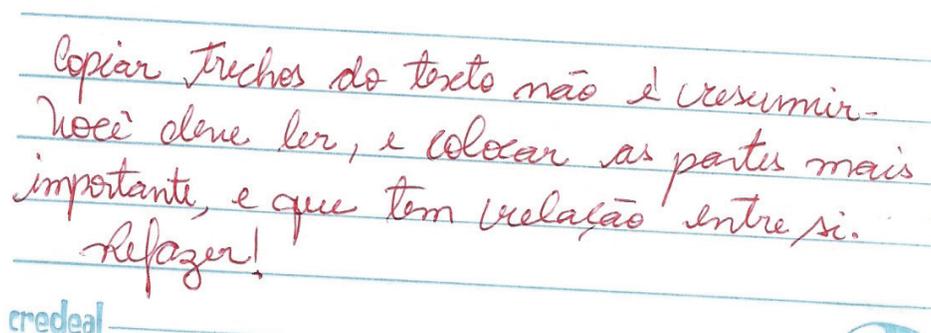
Com relação aos comentários traçados no espaço pós-texto que não se relacionam diretamente com um aspecto textual local, eles são de natureza mais global e revelam problemas que dizem respeito ao texto em geral e não a suas partes específicas. Nesse contexto, o exemplo 107 mostra que esses apontamentos podem se caracterizar como bilhetes, como afirma Ruiz (2010).

Texto 107 (8ª série/Colégio X)



Entretanto, diferentemente do que afirma Ruiz (2010) sobre os bilhetes que se parecem com cartas por sua extensão, estruturação e temática, nossas análises verificaram que, em sua maioria, os apontamentos textual-interativos do pós-texto se configuram como lembretes ou comentários mais longos do que os da margem e os do corpo do texto, não tendo exatamente a aparência e a essência de bilhetes, como o exemplo 107. Eles se caracterizam como solicitações, sugestões, ou ressalvas feitas pelas professoras, as quais envolvem o contexto geral dos textos, assim como nos revela o exemplo 24.

Texto 24 (7ª série/Colégio Y)

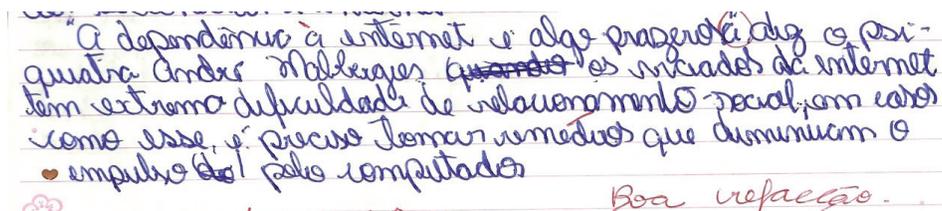


Fazemos uma ressalva com relação à comparação feita entre esta pesquisa e a de Ruiz (2010), já que ela traçou uma metodologia diferenciada, interferindo como revisora das produções textuais que analisou, por isso da consideração de bilhetes se parecerem com cartas. Ao contrário, nosso material de análise advém de práticas de sala de aula de diferentes contextos, o que revela que as professoras das 7ª e 8ª séries não sabem fazer bilhetes e comentários textual-interativos, assim como Ruiz (2010) propõe em seu trabalho.

Os comentários textual-interativos também podem ser elogios como “Bom texto!” ou “Boa refacção!”, os quais são dispostos no espaço pós-texto, funcio-

nando como um estímulo para novas possibilidades de escrita e para a prática da reescrita, evidenciando que esta traz melhorias para o texto.

Texto 32 (7ª série/Colégio Y)



Nesse contexto, o Quadro 1 apresenta o levantamento dos locais onde os apontamentos textual-iterativos são dispostos nos textos das 7ª e 8ª séries.

Quadro 1. Levantamento da disposição dos apontamentos textual-iterativos

Local dos apontamentos	7ª série	8ª série	Total
Margem	67	10	77
Corpo do texto	235	16	251
Pós-texto (local)	131	48	179
Pós-texto (global)	76	40	116

Constatamos que, ao todo, os 198 textos contabilizam 623 comentários textual-iterativos, dentre os quais, a maioria ocorre no corpo do texto, totalizando 251 apontamentos. Em segundo lugar, somando 179 correções, estão os lembretes que ocorrem no espaço pós-texto, mas que dizem respeito aos problemas locais que os textos apresentam, visto que os comentários globais totalizam 116 ocorrências. Assim, em menor quantidade, os apontamentos na margem acontecem 77 vezes. Dessa forma, observamos que há uma preocupação das professoras em fazer apontamentos textual-iterativos locais que abordem aspectos específicos da escrita, o que pode facilitar o entendimento do aluno sobre exatamente onde o texto precisa ser melhorado, sendo esta estratégia uma característica em todos os colégios investigados e, portanto, um aspecto próprio das séries analisadas.

O Quadro 2 apresenta a quantidade de apontamentos textual-iterativos verificada em cada colégio:

Quadro 2. Números de ocorrências dos apontamentos textual-interativos

1ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Textual-interativos
Colégio X	38	10
Colégio Y	82	279
Colégio Z	78	206
Total	198	495
2ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Textual-interativos
Colégio X	12	0
Colégio Y	64	126
Colégio Z	74	0
Total	150	126
3ª versão	Quantidade de Textos	Quantidade de Apontamentos Textual-interativos
Colégio X	0	0
Colégio Y	4	2
Colégio Z	0	0
Total	4	2

Diferentes apontamentos foram encontrados, referindo-se a aspectos dos gêneros textuais analisados, envolvendo sua estrutura composicional, estilística e temática (BAKHTIN, 2003), cada qual com suas especificidades, já que estamos lidando com diversos textos como dissertação escolar, carta de reclamação/solicitação, crônica e editorial.

5. APONTAMENTOS TEXTUAL-INTERATIVOS NOS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

O levantamento apresentado no Quadro 3 demonstra os aspectos linguístico-discursivos abarcados pela correção textual-interativa.

Quadro 3. Aspectos linguístico-discursivos abordados pela correção textual-iterativa

Aspectos linguístico-discursivos	7ª série	8ª série
Coerência	261	40
Coesão	02	07
Concordância	02	01
Conectivo	23	-
Elogio	39	10
Finalidade	59	33
Linguagem	67	15
Ortografia	-	03
Parágrafo	49	05
Título	07	-

O quadro apresenta uma grande incidência de comentários, lembretes, bilhetes e questionamentos textual-iterativos. Ao pensarmos nas peculiaridades dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula pelas professoras das duas séries, verificamos que esses apontamentos têm relação com a caracterização dos gêneros, proposta por Bakhtin (2003).

Nesse sentido, enfatizamos que os aspectos ortografia, concordância, coesão, conectivo e linguagem referem-se ao estilo linguístico da escrita de cada gênero textual trabalhado pelas professoras. Alguns exemplos demonstram que os alunos têm grande dificuldade em se adequar ao estilo linguístico que cada gênero textual requer, utilizando uma linguagem inapropriada e, muitas vezes, não condizente com o interlocutor.

O item coerência do Quadro 3 diz respeito aos aspectos linguístico-discursivos que se referem a problemas relacionados ao comprometimento da temática do texto, sendo este um problema apontado por todos os tipos de correções utilizados pelas professoras. Já os aspectos título e alinhamento de parágrafo estão relacionados com a organização composicional dos gêneros textuais, isto é, com o modo como se estruturam, sendo que a configuração de títulos, o alinhamento, a disposição e o número de parágrafos foram aspectos que se apresentaram inadequados em alguns textos.

Ainda com relação a esse tipo de revisão, ela também se diferencia por abordar um aspecto que diz respeito à finalidade dos textos. Muitos alunos não compreenderam como se configuravam os gêneros textuais trabalhados e se equivocaram quanto a suas características, cometendo falhas e não cumprindo com a finalidade que cada texto requeria. Desse modo, observamos que os apontamentos textual-

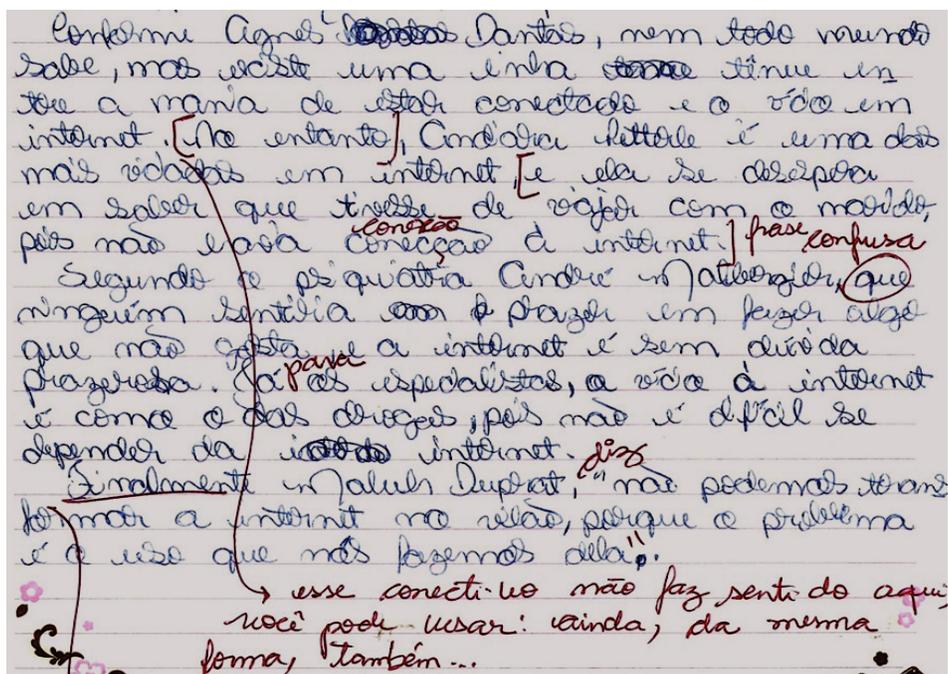
-interativos referentes a esse aspecto abordam a não compreensão das características dos gêneros textuais que envolvem os três elementos que os compõem, estilo, temática e estrutura.

Com relação ao ato de enaltecer os textos, verificamos que ele refere-se ao cumprimento da finalidade. Quando há elogios, percebemos que houve o desenvolvimento bem sucedido das características peculiares à escrita de cada gênero textual. Assim, além de inadequações, a escrita e a reescrita de determinados alunos também apresentaram motivos para que as professoras fizessem elogios.

Apresentamos alguns exemplos que demonstram os apontamentos textual-interativos, abordando as inadequações referentes às peculiaridades dos diferentes gêneros textuais produzidos pelas 7ª e 8ª séries:

5.1. Resumo

Texto 41 (7ª série/Colégio Y)



Em se tratando de um resumo, o uso de conectivos faz parte de seu estilo linguístico, pois eles têm a função de ligar, dar continuidade, comparar, ou contradizer as ideias retiradas do texto a ser resumido. Contudo, saber escolher o momento

No Texto 32, o apontamento “Preste atenção! Suas frases são desconexas, não dá para entender, releia o texto”, localizado no espaço do pós-texto é um lembrete que diz respeito ao comprometimento da progressão temática do texto. Em se tratando da escrita de um resumo, o aluno deve escolher as informações principais do texto de apoio e sintetizá-las com suas próprias palavras, contudo, isso deve ser feito de maneira coerente, em que uma ideia tem que estar de acordo com a outra. Assim, por escolher aleatoriamente as informações, o aluno as escreve com suas palavras, mas ele as apresenta em parágrafos soltos e sem conexão, comprometendo a progressão temática do texto.

Texto 19 (7ª série/Colégio Y)

Resumir é ler o texto de apoio, escrever as informações principais e escrever com as suas palavras, mas sem inventar, ou modificar o sentido do texto original. Refazer!

O Texto 19 traz um exemplo de apontamento textual-interativo, localizado no espaço pós-texto, que aborda a não execução da finalidade do texto. O comentário da professora explica como a construção do resumo deve ser efetuada, revelando que o aluno não havia compreendido as características para a escrita desse gênero textual. Nesse sentido, a solicitação “Refazer!” pede a escrita de uma nova versão, a fim de que as características do resumo que permitem o cumprimento da finalidade do gênero sejam contempladas.

5.2. Editorial

Texto 196 (8ª série/Colégio Z)

você e os seus amigos, pois fingir que nada está acontecendo é a melhor forma de calmar a prática de violência.

⚠ não se dirija ao leitor

O Texto 196 apresenta um caso em que um apontamento textual-interativo “Não se dirija ao leitor” chama a atenção para o uso do pronome “você” em um editorial. Nesse gênero textual, a escolha por uma linguagem voltada à impessoalidade é ideal

para que haja o reconhecimento de seu estilo linguístico, uma vez que ele tem base argumentativa e jornalística. Assim, a professora solicita que isso seja modificado, para que o aluno cumpra com todas as características do editorial, não se referindo diretamente ao leitor.

Texto 193 (8ª série/Colégio Z)

De acordo com o Diário Online, o pai do agressor começou a agredida após ter ido tirar satisfações com seu filho. Esse ato ocorre em vários lugares, principalmente em escolas e outros locais.

1 Editorial falando de outro jornal?!

O Texto 193 também revela um problema de coerência. O gênero textual editorial se configura por ser um texto de cunho jornalístico que apresenta a opinião do próprio jornal ou revista, onde ele é publicado. Nesse sentido, para construir a argumentação sobre o tema "bullying", o autor do exemplo 193 menciona informações veiculadas em outro jornal, o que demonstra uma incoerência referente à temática, já que para ser desenvolvida, deve-se apresentar informações, ou fatos novos, abordados pelo próprio jornal, onde o editorial será publicado, diferentemente do que fez o aluno desse exemplo.

5.3. Dissertação escolar

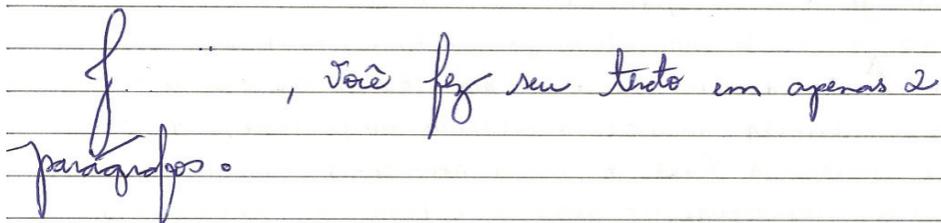
Texto 51 (7ª série/Colégio Y)

Trabalho informal
 a descrição das condições → Escrava em uma linha só

A configuração de títulos em dissertações escolares se dá tradicionalmente pela disposição em apenas uma linha, a qual antecede o início do texto. Assim,

por se apresentar em duas linhas, a professora solicita, por meio do apontamento textual-iterativo “Escreva em uma linha só”, que o título do Texto 51 seja alinhado de acordo com do gênero textual.

Texto 110 (8ª série/ Colégio X)

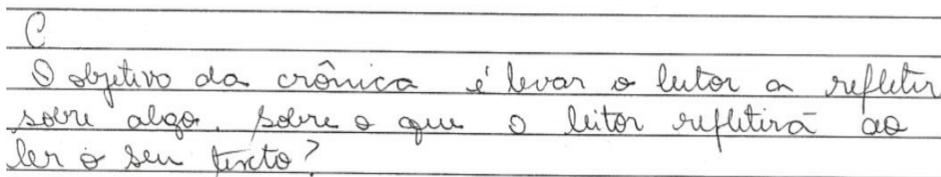


f. , João fez seu texto em apenas 2 parágrafos.

O exemplo revela um bilhete que chama a atenção do aluno para o número de parágrafos de uma dissertação escolar, sendo que ela deve conter a introdução ao tema, o desenvolvimento e a conclusão (MANZONI, 2007), somando pelo menos três parágrafos. Assim, a escrita de apenas dois parágrafos compromete a organização desse gênero textual, como observa o apontamento da professora.

5.4. Crônica

Texto 144 (8ª série/Colégio Y)



O

O objetivo da crônica é levar o leitor a refletir sobre algo. Sobre o que o leitor refletirá ao ler o seu texto?

O bilhete escrito pela professora do autor do Texto 144 apresenta um caso em que a finalidade da crônica, que é a de levar o leitor a refletir sobre algo, não foi cumprida na escrita, uma vez que o aluno não entendeu as características desse gênero textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender um pouco mais o processo da escrita como trabalho, enfatizando a revisão textual-iterativa por meio da delimitação e caracterização

dos aspectos linguístico-discursivos, que fazem parte dessa etapa em textos de alunos de 7ª e 8ª séries. Para tanto, fizemos um levantamento nos 198 textos, com primeiras, segundas e, alguns, com terceiras versões, dos apontamentos presentes no material de análise, elaborando quadros demonstrativos com exemplificações dos aspectos abarcados na correção das professoras.

Com relação a esse tipo de apontamento, observamos que eles se relacionam com a caracterização dos gêneros discursivos, proposta por Bakhtin (2003), considerando-se o estilo, a estrutura e a temática, concernentes a cada um deles. Além disso, ampliamos as discussões de Ruiz (2010), no que se refere aos tipos de apontamentos textual-interativos realizados na revisão, verificando que eles podem se configurar diferentemente do que propõe a autora. Nesse sentido, ao longo das análises dos textos, pudemos notar alguns aspectos referentes aos comentários que dão origem à revisão textual-interativa:

- apresentam-se no corpo e nas margens do texto, assim como no pós-texto, dependendo do que o professor quer apontar, um problema local, ou global do texto, pois quando estão localizados, auxiliam o aluno na compreensão do problema destacado, mas quando estão no espaço posterior ao texto referem-se a problemas gerais;
 - solicitam a complementação de dados que se apresentam incompletos, por meio de informações, que auxiliam na melhoria da progressão temática;
 - caracterizam-se como questionamentos, solicitações, sugestões e ressalvas;
 - auxiliam o aluno na compreensão da finalidade da produção do gênero textual solicitado.
- apresentam-se também como elogios, servindo como estímulo à melhoria do texto, revelando o cumprimento da finalidade do gênero textual.

Com essas constatações, este artigo caracterizou os aspectos linguístico-discursivos de textos revisados por professoras e reescritos por alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Enfatizamos que caracterizar os aspectos a serem trabalhados em cada uma das séries, desde as iniciais, pode contribuir para que a prática da produção textual em sala de aula seja facilitada para o professor, que encontra parâmetros tanto para realizar seus apontamentos, como para ajustar um conteúdo que ainda não é compreendido.

A análise acerca dos apontamentos textual-interativos mostra que as professoras não sabem elaborar bilhetes e comentários, como propõe o trabalho de Ruiz (2010), evidenciando uma nova investigação e proposta de trabalho que estabeleça padrões para a elaboração desse tipo de correção. Além disso, observamos ainda que os apontamentos textual-interativos consideram as características dos gêneros

discursivos, propostas por Bakhtin (2003), abordando o estilo, a estrutura e a temática. Para o aprofundamento dessa questão, propomos novas investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec.
- BARTLETT, E. J. (1982). Learning to revise: some component processes. In: Nystrand, M. (org.). *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 1982, p. 345-63.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (2001) A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, p. 54-63.
- GARCEZ, L. H. do C. (1998). *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- GEHRKE, N. A. (1993). *Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto*. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 28, n. 4, p. 115-154.
- JESUS, C. A. de. (1995) Reescrita: para além da higienização. *Dissertação* (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- MANZONI, R. M. (2007). *Dissertação escolar: um gênero em discussão. Tese* (Doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis.
- MENEGASSI, R. J. (1998). Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. *Tese* (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis.
- _____. (2010). O processo de produção textual. In: Santos, A. R.; Greco, E. A.; Guimarães, T. B. (orgs). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, p. 75-102.
- OHUSCHI, M. C. G. (2006). A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- RUIZ, E. D. (2010). *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto.
- SERAFINI, M. T. (2004). *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo.
- SERCUNDES, M. M. I. (2001). Ensinando a escrever. In: Geraldi, J.W.; Citelli, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, p. 75-116.
- SOUZA, I. R. de. (2010). Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná. *Dissertação* (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Recebido: 23/07/2012

Aceito: 11/10/2013

