

TEXTO PRODUTO OU TEXTO PROCESSO? PRÁTICAS COTIDIANAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jéssica do Nascimento RODRIGUES

Mary RANGEL

Universidade Federal Fluminense - UFF

Danielle da Silva MARTINS

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Resumo: Neste artigo, recorte de uma tese, investiga-se o trabalho dos professores de Língua Portuguesa de três escolas públicas de Niterói-RJ referente às formas de retomada do texto escrito em sala de aula pelo aluno, como a revisão e a reescritura, que compõem os processos de avaliação. Com base em autores da Linguística Textual, utilizaram-se questionários semiestruturados, grupos focais e entrevistas individuais, como dispositivos enunciativos, analisados em conjunto, a fim de compreender as versões dos professores sobre suas práticas, como fragmento da realidade material. Como principais resultados, compreendeu-se que: as retomadas do texto são sempre monológicas, sem participação discente no processo; os professores são os únicos “leitores” do texto escrito, texto-produto; a revisão é correção, pois ocorre, de modo esporádico, sobre os desvios formais, mormente sobre a ortografia; a reescrita é um procedimento raro e reservado à correção de erros cotextuais. Conclui-se que persiste, nas escolas analisadas, mesmo com os avanços das pesquisas dos estudos linguísticos, uma redação feita para o professor e corrigida pelo professor que atribuirá, sempre, uma nota final ao objeto-texto.

Palavras-chave: Produção textual escrita. Revisão. Reescrita. Ensino de Língua Portuguesa.

PRODUCT TEXT OR PROCESS TEXT? DAILY PRACTICES OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN PRIMARY EDUCATION

Abstract: In this paper, clipping a thesis, we investigate the work of Portuguese Language teachers from three public schools in Niterói, RJ referring to forms of text resume writing in the classroom by the student, such as the revision and rewriting, which make up the assessment procedures. Based on authors Linguistics Textual, they used semi-structured questionnaires, focus groups and individual interviews, as enunciation devices, analyzed together in order to

211

Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, Volume 15, Número 2, 2016.

Jéssica do Nascimento RODRIGUES, Mary RANGEL e Danielle da Silva MARTINS, LETRAMENTOS ACADÊMICOS: UM ESTUDO ACERCA DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS LETRAMENTOS DOS ALUNOS. p. 211-236.

Disponível em: www.unitau.br/caminhosla

understand the versions of the teachers about their practices, as the material reality fragment. As main results, it was understood that: the resume of the text are always monological without student participation in the process; teachers are the only “readers” of the written text, text - product; the review is correctness, because occurs sporadically on the formal deviations, especially on the spelling; rewriting is a rare procedure and reserved to correct errors cotextuais. It concludes that persists in the analyzed schools, even with advances in research of linguistic studies, a composition made for the teacher and corrected by the teacher who assigns, forever, a final note to the object - text.

Keywords: Text written production. Review. Rewrite. Teaching Portuguese Language.

PRODUCTO DE TEXTO O TEXTO DE PROCEDIMIENTO? PRÁCTICAS COTIDIANAS DE HABLA PORTUGUESA MAESTROS DE ESCUELAS PRIMARIAS

Resumen: En este trabajo, recorte de una tesis, se investiga el trabajo de los profesores de idiomas portugués de tres escuelas públicas en Niterói, RJ se refieren a formas de texto reanudar la escritura en el aula por parte del estudiante, tales como la revisión y reescritura, que conforman los procedimientos de evaluación. Sobre la base de los autores de la lingüística textual, usaron cuestionarios semi-estructurados, grupos focales y entrevistas individuales, como los dispositivos de enunciación, analizados en conjunto con el fin de comprender las versiones de los maestros sobre sus prácticas, como el fragmento de la realidad material. Como principales resultados, se entiende que: la hoja de vida del texto son siempre monológica y sin participación de los estudiantes en el proceso; los profesores son los únicos “lectores” del texto escrito, texto - producto; la opinión es correcta, ya que se produce de forma esporádica en las desviaciones formales, especialmente en la ortografía; reescritura es un procedimiento raro y reservado para corregir errores cotextuais. Se concluye que persiste en las escuelas analizadas, incluso con los avances en la investigación de los estudios lingüísticos, una composición hecha por el maestro y corregida por el maestro que asigna, para siempre, una nota final para el objeto de texto.

Palavras chave: Producción de textos escritos. Recención. Reescritura. Enseñanza de la Lengua Portuguesa

QUESTÕES INICIAIS

Não é novidade para os professores de Língua Portuguesa (LP) que a produção textual escrita é essencial para a inserção dos alunos de qualquer nível nas práticas sociais letradas. Também não é novidade que as condições gerais da escola pública brasileira requerem transformações substanciais – do salário dos professores à estrutura física dos prédios – para que o processo de ensino-aprendizagem se realize de fato. Entre a necessidade do ensino da escrita na LP e as condições concretas de sua realização, existe aquilo que realmente ocorre nas

salas de aula. É essa interseção, embora aqui recortada, que se pretende investigar. Nesse recorte, então, está o trabalho dos professores na formação dos sujeitos, em sentido lato, e no ensino da produção textual escrita, em sentido estrito. O enfoque se dá porque, como é amplamente reconhecido na literatura do campo, o ensino de LP nas escolas, sobretudo no que se refere à produção textual escrita mais monitorada, ainda se limita à supervalorização da norma culta e, a reboque, à mera identificação de desvios ortográficos, em detrimento de outros aspectos igualmente importantes para a efetivação da textualidade.

De todas as operações necessárias para o processamento textual, a revisão e a releitura se apresentam como um eixo que contempla o retorno ao texto, dado que ele é processual. Por isso, neste artigo, optou-se por investigar essa faceta como uma via de entrada nas práticas de ensino da produção textual escrita, mas consciente da complexidade disso. Planeia-se, então, perscrutar as formas de retomada do texto escrito em sala de aula, como se procede à revisão textual (quando isso é feito) e como se procede à reescritura (também quando isso é feito), entendendo-os como compósitos dos processos de avaliação. Então, afunila-se o tema debatido na tese da qual este artigo é um recorte – o trabalho do professor na formação do sujeito crítico letrado – para um ponto do processo de ensino da escrita – a revisão e a reescritura – como uma amostra dessas práticas cotidianas do trabalho do professor de LP.

Com base no referencial teórico adotado, com ênfase em autores da Linguística Textual (LT), para tornar exequível esta pesquisa, cujos sujeitos se resumem aos professores de LP de três escolas públicas do município de Niterói-RJ, foram delimitados os seguintes procedimentos metodológicos: questionários semiestruturados, grupos focais e entrevistas individuais. As enunciações produzidas por meio desses dispositivos enunciativos, aqui analisadas em conjunto, são entendidas como um fragmento da realidade material disponibilizado pelas vozes dos professores, pela construção de versões sobre suas práticas.

1. CAMINHOS TEÓRICOS

Para Rojo (2006), professores e pesquisadores, no que se refere ao ensino de LP, sabem muito bem o que não fazer e têm uma vaga noção do que fazer na relação com o horizonte sócio-histórico em que estão situados. Desse modo, é verdadeiro afirmar que as práticas são

atravessadas pelas concepções dos docentes acerca de linguagem, de língua e do próprio processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, espaço em que muitas vezes circulam, inclusive muitas subjetividades precisam ser consideradas. Para Costa Val et al (2009, p. 67), “a subjetividade é um elemento inerente às atividades linguísticas de falar, ouvir, ler e escrever”. Aqui, trata-se das subjetividades do professor e dos alunos, marcas das histórias de vida e dos gostos de cada um por exemplo, quando o espaço da sala de aula é o encontro desse híbrido de vivências, de valores etc.

Nessa conjuntura, embora seja notória a relevância da produção de textos no ambiente escolar, trata-se de uma prática rara (ROJO, 2006), com exceção das práticas de resolução de questões propostas pelo livro didático ou de cópias de fragmentos escritos na lousa. Assim, o que dizer da revisão textual? Neste artigo, reconhece-se a revisão textual como uma faceta da avaliação. Consoante Silva (2011), a tradição escolar de avaliação do texto escrito, e nisto está a revisão, quando ocorre, fundamenta-se em critérios apenas linguísticos sem qualquer articulação com as condições de produção (ganhando o sentido de *correção*), e os textos acabam sendo propostos apenas como objeto de avaliação para o qual será dada uma nota.

Costa Val et al (2009) explicam que essa prática avaliativa limitada à correção de aspectos linguísticos *stricto sensu* advém da concepção de língua como código. Ou, como aprofunda Marcuschi (2008), advém da tradição estruturalista em que, em termos gerais, *a análise do código precede a análise do uso do código*, desconsiderando as linguagens sociais, ou seja, a variedade e a variabilidade da língua, que é heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada.

Koch e Travaglia (2011) evidenciam que, com as novas perspectivas de ensino, sobretudo a partir da LT, não se está querendo afirmar que agora *vale tudo*. A partir dos conceitos de coerência, como *boa formação* do texto, os autores apontam que a revisão do texto pelo professor é apenas uma das fases do processo de ensino-aprendizagem da LP e não o ponto final (com uma nota final). Além disso, salientam que só se pode revisar e, portanto, avaliar o texto do aluno quando ficam claras as regras do jogo de processamento textual:

Temos que ser seguros e claros em nosso procedimento de solicitação ao aluno para que produza um texto, inserindo-o em contextos “reais” de interação comunicativa, para que nossos critérios de avaliação tenham alguma validade; caso contrário, o que fica mesmo é só uma espécie de desonestidade nossa para com o aluno, seja ela intencional ou não. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 110).

Há de se levar em consideração, portanto, para a revisão do texto pelo professor, todos os elementos da situação em que aquele texto foi produzido e que foi explicitada com e para os alunos, afinal “uma sequência linguística só se transforma em texto quando produz um efeito de sentido entre o seu produtor e seu receptor, ou seja, quando faz/tem sentido para alguém” (TRAVAGLIA, 2011, p. 40). Além disso, a obtenção de um diagnóstico com base em um único texto é bastante simplista, se se relevam a reescritura e os ajustes aferidos no texto pelo aluno, as idas e vindas nesse processo e a autoavaliação, o que pode ocorrer em vários momentos, e não somente na escola (COSTA VAL et al, 2009).

Esclarecem-se, com base nesses argumentos, a avaliação do texto escolar, nos vieses estabelecidos por Costa Val et al (2009): *por que*, *para que*, *o que* e *como* avaliar. Avalia-se *porque* o texto escolar é interação linguística, *porque* está presente na comunicação verbal cotidiana, *porque* possibilita o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno e *porque*, ainda, orienta o trabalho do professor. Avalia-se *para que* sejam sinalizados as virtudes e os problemas do processamento textual e *para que*, com isso, os alunos desenvolvam o domínio sobre as diversas formas da língua escrita. Avalia-se *o que* tange aos aspectos formais, semânticos e discursivos (ou comunicativos) que constituem qualquer texto, qualquer gênero discursivo, sem confiná-los simplesmente à forma ou simplesmente ao conteúdo. Avalia-se o texto *como* produção marcada por especificidades de algo produzido na escola e para a escola, cujos pesos e medidas precisam ser relativizados.

Costa Val (2006), analisando produções textuais do vestibular para a UFMG em 1983, discorre que a maioria dos textos não apresentava problemas gramaticais. Os problemas se restringiam aos aspectos pragmáticos do texto. Silva (2011), analisando práticas docentes de avaliação de textos no Ensino Fundamental, constatou que as docentes investigadas realizavam uma avaliação monológica, ou seja, não havia interação/diálogo com os alunos. Desse modo, os critérios utilizados se resumem a aspectos da superfície textual privilegiando-se as regras

gramaticais e a norma culta em detrimento das outras esferas constitutivas de um texto. De acordo com Geraldi (2009, p. 53, grifo nosso), justamente essa “‘variedade culta’ separa-se das demais variedades fundamentalmente porque: a) é associada à *escrita*; b) é associada à *tradição gramatical*; c) é inventariada nos *dicionários*; d) é apresentada como portadora legítima de uma tradição cultural e e) é tida como essencial à unidade nacional”.

Tavares (2013), com o intuito de investigar a revisão textual feita pelo próprio aluno, afirma que a revisão deliberada se caracteriza por embates travados num processo de ajuste constante sobre o texto em produção, sobre o texto em processo. Nesse sentido, para Fitzgerald (2005, p. 15 apud TAVARES, 2013, p. 134):

Revisar significa fazer qualquer mudança em qualquer ponto do processo de escrita. Envolve a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o produzido, decidindo o que pode ou deve ser modificado no texto e como realizar as desejadas mudanças.

É verdade que a escola tem sim a função de criar condições para o uso efetivo da *variedade de prestígio* (POSSENTI, 1996), sobretudo quando se trata dos textos escritos; mas, ao mesmo tempo, deve-se mostrar aos alunos que existem outras *linguagens sociais* ou, como defende Bagno (2002), há outras *variantes linguísticas*, afinal a gramática não é a língua. Consoante Possenti (1996), o mais adequado, então, na revisão do texto escrito, não é contar os erros, nem deixar de indicá-los, mas sublinhar sim os tipos de erros, tendo-se em mente que o que existe são textos mais ou menos adequados a determinadas situações, e não textos errados e textos certos. Vale ainda acrescentar que “A ortografia não faz parte da gramática da língua” (BAGNO, 2002, p. 131), pois a ortografia oficial é fruto de um decreto e se aprende com o contato íntimo e frequente com textos escritos.

Aqui vale a pena tocar na discussão de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) acerca do valor didático do *erro* como signo para a identificação das capacidades mobilizadas e dos obstáculos encontrados no percurso seguido por professores e alunos, o que inclusive faz parte da avaliação formativa na detecção de disfuncionamentos em relação à aprendizagem. Os autores chamam a atenção para o fato de que essa avaliação não deve se limitar a um único procedimento, como a identificação, a interpretação e a hierarquização dos erros na escrita, já

que precisam ser diversificadas e progressivas na congruência entre as atividades e o processo de ensino-aprendizagem. Também é importante tocar na questão das fontes das dificuldades do saber-escrever para se ter uma compreensão mais adequada do processo de produção textual escrita, como parte da avaliação feita pelo professor acerca desse processo.

É nesse sentido que Bunzen (2006) acrescenta que, mesmo com a diversificação das atividades de produção de texto, os alunos continuam a produzir redações para o professor, só que em variadas estruturas composicionais, às quais tem se atribuído, muitas vezes equivocadamente, o nome de gênero. Segundo Possenti (2013), no estudo dos gêneros na escola, os componentes da forma têm sido postos à frente de suas funções e de sua esfera de circulação. Em síntese, o professor precisa tomar cuidado para não focar aspectos de textualidade centrados no texto *stricto sensu*, como coesão e coerência, e bem menos no usuário/interlocutor, dando um tom metalinguístico especializado ao ensino. Focalizando-se apenas os *erros*, perde-se a oportunidade de se perceber tudo o que o aluno já aprendeu. “O pouco êxito que temos conseguido com a escrita de textos na escola se explica, também, por essa visão estática e pontual da escrita, como se escrever fosse apenas o ato mecânico de fazer uns sinais sobre a folha de papel” (ANTUNES, 2006, p. 168).

Assim como Costa Val et al (2009) discutem, a revisão do texto deveria variar em estratégias e recursos e não se resumir à tarefa escolar para ganhar pontos, mesmo que a nota sirva como referência para o professor e para o aluno e seja um instrumento de avaliação. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 62) exemplificam formas de fazer a volta ao texto, como revisão que inclui, claro, releitura e reescrita:

- com a leitura coletiva da produção escrita e a discussão em grupo sobre os conhecimentos adquiridos e as dificuldades;
- com a releitura e a revisão em subgrupos a partir das questões do professor;
- com a revisão e a releitura com a ajuda de um texto do mesmo gênero como modelo de referência; um auxiliar da memória, que traga a lembrança das principais dimensões que devem ser levadas em conta durante a revisão e a releitura;
- com os procedimentos de autocorreção;
- com a revisão cruzada entre pares ou em um trabalho de colaboração (como em grupos de escrita).

Para Antunes (2005), tanto o planejamento quanto a revisão são eventuais na escola, quando deveria ser uma prática sistemática. A escrita fica limitada a uma escrita *sem razão de ser*, à redação, fazendo com que o aluno escreva de qualquer maneira, como atividade unilateral. Vale acrescentar que o trabalho de revisão aferido pelo professor de LP no ambiente escolar não é o mesmo trabalho de um revisor profissional de textos acadêmicos, livros ou revistas, não obstante apresente semelhanças. O trabalho do educador vai ainda além disso, pois compõe todo o processo de ensino-aprendizagem da escrita e não o processo de revisão de um texto produzido por um profissional específico, e compõe, nesse processo maior, a avaliação da aprendizagem, que é processual, não linear e dependente de uma relação sociointerativa travada entre professor e aluno. Trata-se, portanto, da revisão textual de um assumidamente aprendiz e em um ambiente formal de ensino.

Antunes (2005) descreve algumas insuficiências do ensino do escrever, da didática da escrita. A primeira alude à primazia quase absoluta da oralidade em sala de aula limitada ao informal, deixando um espaço reduzido às atividades de escrita, como as cópias do quadro ou as escassas aulas de redação. A segunda insuficiência é a escrita apenas com a finalidade escolar, artificial, circunscrita a objetivos imediatos das disciplinas escolares. E a terceira insuficiência, e que se quer aqui ressaltar, é a ausência de um retorno do texto ao aluno por parte do professor-leitor. Para a autora, essa insuficiência é aguçada quando a preocupação do professor se estreita da revisão para a correção de elementos superficiais ao texto: as questões gramaticais ligadas à norma culta. Marcuschi (2008, p. 78, grifos do autor) resume:

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (*o auditório*) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010), tentando dar conta do texto como unidade e como totalidade, exemplificam três tipos de atividades escolares que podem auxiliar o professor na didática da escrita. A primeira se refere às tarefas de produção textual implicadas em uma situação comunicativa definida (*autêntica* ou *simulada*); a segunda retrata as tarefas de escrita e de revisão do texto escrito com a intenção de resolver um problema com foco em um ou em

vários componentes textuais; a terceira tarefa se situa no isolamento de um problema e na proposição de exercícios de descoberta e de sistematização de aspectos pontuais do texto. Portanto, segundo Costa Val et al (2009), a revisão do texto escrito não pode se restringir a uma leitura detalhada dos *erros*, em que o professor assinala cada desvio, cada vírgula fora de lugar, nem a uma leitura globalizante sobre o sentido geral do texto, em que o professor valoriza tudo e qualquer coisa escrita pelo aluno.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A população a ser estudada se limita ao grupo de professores de LP de três escolas municipais de Niterói-RJ, aqui chamadas de Escola A, B e C. A escolha dos sujeitos não se baseia em critérios quantitativos, pois não se trata de uma amostra. Em 2013 e 2014, período do trabalho de campo deste estudo, das 46 unidades escolares de Ensino Fundamental públicas desse município, apenas 12 ofereciam 6º ao 9º ano. Desse universo, optou-se por três unidades escolares (o que equivale a 25% do total), embora não se pretendesse um estudo quantitativo. Para esta pesquisa, as diretoras das escolas assinaram um *Termo de Autorização*, documento de aceite da pesquisadora na unidade escolar, o qual ficou arquivado na Universidade em que se realizava o doutorado. Além disso, a pesquisadora assinou um *Termo de Compromisso*, que ficou arquivado na Fundação Municipal de Niterói (FME), para que fosse autorizada a realizar a pesquisa. Optou-se por atribuir nomes fictícios aos professores, pois lhes foi assegurado esse sigilo. Os nomes dos professores são iniciados, então, pela letra correspondente à Escola onde trabalham.

A coleta de dados se limitou a três processos, na combinação de angulações diferentes acerca dos mesmos objetos, tendo em vista a complexidade dos fenômenos sociais (BRANDÃO, 2002): aplicação de um *questionário semiestruturado* com questões pontuais sobre dados pessoais e profissionais dos professores; realização do *grupo focal* com os professores a partir de um roteiro de cinco questões previamente selecionadas com base na problemática do ensino da produção de textos escritos; realização das *entrevistas individuais semiestruturadas* elaboradas com base nas informações adquiridas por meio do questionário inicial e do grupo focal a fim de aprofundar a discussão sobre o ensino da produção textual escrita realizado pelos professores de LP na escola pública. A utilização do grupo focal e da entrevista

combinados se justifica pela riqueza de informações que, na enunciação, ambos podem fornecer para a investigação dos discursos dos professores, enquanto *linguagens sociais*, e das práticas de ensino-aprendizagem da produção escrita.

Ressalta-se que, mediante crítica às palavras *técnica* e *ferramenta*, dá-se preferência, aqui, ao termo *dispositivo enunciativo*. No caso, lembram Rocha, Daher e Sant’Anna (2004) que a entrevista (individual ou coletiva, não importa), não é a “captação” da voz do entrevistado, mas sim a captação de outras vozes, até porque se trata de um gênero discursivo em que se sobrepõem muitos outros gêneros. Não se entende a entrevista como algo monológico, homogêneo e transparente, mas sim como um enunciado cuja análise é uma ressignificação da fala do entrevistado. Então, tanto o grupo focal (a entrevista coletiva) quanto a entrevista individual são gêneros que facilitam a busca de informações, não obstante isso se dê no nível da polifonia. Não se trata da revelação do dito ou da tradução da verdade única, mas sim da busca de versões da realidade, assumindo-se a enunciação como processual, repleta de sentidos, para, aí sim, promover sua ressignificação.

Dos cinco tópicos debatidos nos grupos focais, construídos com base em *categorias* ou *conceitos-chave* (BRANDÃO, 2002), para a escrita deste artigo, limitar-se-á a uma delas: *Vocês avaliam/revisam os textos? Como o fazem?* A intenção era saber se os professores fazem a *revisão do texto dos alunos* e como procedem quando o fazem. Nas entrevistas individuais, feitas um ano depois, essa questão foi aprofundada nas quatro questões seguintes, recortadas de um total de vinte questões: 1) *Você revisa os textos escritos pelos alunos? Descreva como você procede à revisão (Você leva os textos para casa? Revisa-os na sala de aula? Os alunos é que revisam?)*. 2) *Aponte os principais critérios de que lança mão na revisão de textos*. 3) *Os alunos passam os textos revisados a limpo¹? Por quê?* 4) *A Produção do Texto Escrito compõe a avaliação do desempenho do aluno em suas aulas? Comente*.

Essa divisão em blocos de questões, obviamente, é apenas uma maneira de organizá-las, porque, na situação de enunciação, as questões se misturam, adentram umas às outras.

¹ Nesse caso, foi utilizada a expressão “a limpo” e não a “reescrita” de modo proposital, justamente para averiguar como o professor compreende esse processo, se como ato mecânico, de cópia, se como continuidade da produção textual.

Também por esse motivo, as entrevistas, assim como feito com os grupos focais, que nada têm a ver com conversas informais (BRANDÃO, 2002), foram gravadas em áudio e, depois, transcritas. Além da gravação, como recomenda Gatti (2005), contou-se com o auxílio de uma assistente que, orientada previamente pela pesquisadora, sinalizou por escrito alguns aspectos importantes, como cochichos, dispersões etc. Após a preparação dos roteiros (antes, o dos grupos focais; depois, o das entrevistas individuais), a realização desses dispositivos enunciativos e o recorte, ou seja, a priorização dos fragmentos, lançou-se mão das etapas elencadas por Trivínos (2000): a pré-análise (organização do material a ser examinado); a descrição analítica (estudo orientado pelo propósito da pesquisa); e a interpretação referencial (discussão dos dados da descrição analítica à luz das referências teóricas).

3. DISCUSSÃO

Dando início às enunciações, como produtos da interação, quatro professores afirmam revisar os textos escritos pelos alunos em casa, apesar de muitos confirmarem a demora da devolução ou mesmo resmungarem acerca de se tratar de um trabalho exaustivo, detalhe que ficou muito mais aparente no grupo focal, quando, de modo mais aberto, uns concordavam com os outros, partícipes de um diálogo mais sincero talvez, em que todos se entendiam como pares. Augusto diz sistematizar os erros dos alunos, numerando-os, já antecipando a primazia do erro como apontamento sobre o conhecimento que o aluno ainda não mobilizou.

Augusto: [...] Eu pego, eu tento sistematizar, né, eu pego a maioria dos erros, a maioria das ocorrências, assim, eu pego um erro sistemático. Número 1, você precisa melhorar sua ortografia, e tal, e tal. É, número 2, vamos lá, você está usando os verbos impessoais e outras questões de sintaxe, e questões semânticas, e questões de organização textual mesmo, tá entendendo. Ah, está faltando uma conclusão. Eu sempre enumero no fim os comentários. Número 1, 2, 3. E, no texto, eu faço as correções. Se tiver erro de ortografia, eu faço ortografia. Se tiver... também comento especificamente. [...] Tudo em casa, tudo em casa. Ah, eu demoro sempre umas duas, três semanas pra entregar.

Identificar, interpretar e hierarquizar os erros, mesmo que estes tenham valor didático de extrema relevância, é simplista no que tangencia o processo de ensino-aprendizagem da escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Entretanto, quando o professor se debruça sobre o texto escrito pelo aluno, o que se percebe é essa estratégia hegemonicamente.

Quatro professoras explicam revisar os textos em sala de aula, muitas vezes enquanto os alunos fazem outra atividade, e, em outros momentos, revisam em casa. Catarina, por exemplo, na entrevista afirma que: “Eles escrevem, me dão, eu levo pra casa. Se tiver tempo, eu começo a corrigir na sala, se tiver tempo, se a turma tiver calma”, embora, no grupo focal, tenha dito revisar os textos em sala de aula pela falta de tempo. Com isso, a revisão feita em sala de aula, enquanto os alunos produzem alguma outra atividade, sinaliza um trabalho apressado e superficial feito com o texto. Muitas vezes em virtude da sobrecarga de trabalho, em especial quando se notam as expressões de descontentamento quando feita a pergunta, os professores procedem a essa estratégia para evitar levar os textos para casa. Aurora resume esses apontamentos no fragmento a seguir.

Aurora: É, geralmente, acontece assim, aqui, especialmente, né, eu levo pra casa, né, corrijo tudo, entrego e peço que eles reescrevam, vejam. Chamo à minha mesa, mostro, né, existe uma certa... eles resistem a querer passar a limpo, não entendem o motivo de querer passar a limpo, de ver que têm que passar a limpo. [...]

Pesquisadora: Tá, então, você consegue revisar as redações, todas?

Aurora: Todas, todas. Às vezes, em sala de aula, em sala de aula, eu até prefiro em sala do que levar pra casa. Tá lá, enquanto tem um aluno terminando, eu já vou corrigindo e já vou sinalizando, aí senta.

Pesquisadora: Porque afinal você tem três turmas, três turmas não, três colégios em que você trabalha.

Aurora: Exatamente. Então, quando em sala de aula, eu até prefiro. Porque senão eu vou levar um bolo de redação pra casa. E aí, e às vezes quando todo o mundo termina, eu passo uma outra atividade e vou fazendo pra poder dar conta disso. E peço pra que eles façam essa re... essa reescrita.

Bárbara, quando o faz, diz recorrer a uma revisão geral no quadro com o máximo de textos que conseguir. Porém, desse modo, mantém um trabalho de revisão/correção monológica (feita apenas pelo professor) e de supervalorização dos erros dos alunos (em prejuízo dos acertos), nem sempre contemplados todos os textos por eles escritos. Nesse sentido, acaba que nem uma coisa nem outra é bem feita: os alunos ficam, de um lado, sem um apoio direcionado do professor; e o professor fica, do outro lado, fazendo uma correção obviamente superficial do texto. Desse modo, cinco professoras dizem enumerar e explicar os erros mais comuns dos alunos no quadro, esporadicamente, chamando atenção de toda a turma, apesar de esta não ser uma prática sistemática. Esse recurso, sem dúvida, é bem

interessante, inclusive pensando na diversificação das estratégias, embora, ao mesmo tempo, muito pontual e direcionado a questões gramaticais, restritas à superfície verbal.

Amanda só revisa os textos dos alunos em sala de aula: “porque não dá pra eu levar pra casa pra corrigir”. Ela segue a mesma metodologia dos colegas: faz uma correção monológica, mediante a hierarquização dos erros, acerca de um texto, como produto final. Completa dizendo *tentar* sistematizar os erros dos alunos no quadro, em mais uma referência ao signo *tentativa*, que supõe nem sempre ser possível a realização de tal estratégia.

Pesquisadora: E você consegue revisar esses textos?

Amanda: Em sala.

Pesquisadora: Como é que você faz essa revisão? É isso mesmo. Se você leva pra casa, se você faz a revisão na sala, se você não costuma revisar...

Amanda: [interrompe] Não, eles fazem no caderno. Eu dou três aulas seguidas, né, então eles fazem no caderno, aí eu passo uma atividade e vou pegando aos poucos. Por exemplo, eu pego cinco cadernos e, enquanto eles estão fazendo a atividade, eu pego ali, é, o aluno que trouxe o caderno fica comigo, eu leio junto, corrijo na hora. Dou até nota, né, e peço pra reescrever se for o caso. Tudo em sala, porque não dá pra eu levar pra casa pra corrigir, porque eu não vou corrigir.

Ana e Aline não revisam os textos de todos os alunos. Elas fazem uma seleção de textos e, ainda que não estipulem um critério para tanto, são bastante honestas ao falarem: “É, eu seleciono alguns para que eu possa levar pra casa pra corrigir, porque, se eu fizer isso com todos, eu não consigo” (Ana). Aline relata, com detalhes, como costumava proceder à revisão, deixando claro se limitar à esfera puramente linguística da produção textual, rejeitados, em termos, os aspectos funcionais. Ela revisava todos os textos e chamava os alunos para conversar, porém percebeu que, na prática, esse procedimento não funcionava: “se eu tô com um aqui, a turma tá se matando”. Por esse motivo, para ficar menos “sobrecarregada” (palavra por ela utilizada), decidiu selecionar textos para o que considera uma revisão mais completa.

Aline: Depende. [...]. Só que o que que acontece, na maioria das vezes, e marco, né, faço as marcações na prova, corrijo mesmo, se é erro de ortografia, se não é, coloco se tem problema de coesão, alguma coisa assim, “Confuso” e aí “Substitua pro um conectivo” nã, nã, nã. E aí por isso que é importante, que eu acho importante chamar o aluno pra conversar, pra dizer por que que isso fica melhor, o que não fica melhor, nã, nã, nã. Só que isso não tava surtindo mais efeito. Quando eu comecei a dar aula e tal, eu fazia bastante isso, só não tava mais surtindo efeito. Na maioria das vezes, eu não conseguia chamar o aluno pra conversar,

porque se eu tô com um aqui, a turma tá se matando. Então não dá mais pra fazer isso. Fazendo as correções, as marcações na folha, pra grande maioria dos alunos não adianta, porque eles não leem, não veem nada do que eu marquei, eles colocam na mochila, jogam fora, sabe, então não valeu a pena. E aí o que que eu tô fazendo agora que eu acho que tá dando certo, né, eu pego as redações, continuo fazendo as marcações, não da forma tão detalhada como eu fazia antes, mas eu marco os erros de ortografia, quando o parágrafo não tá legal, eu faço um colchetezinho assim [demonstra o sinal com as mãos] e tal. Então, o que que eu faço, eu pego as redações que têm mais problema, coloco no quadro, às vezes xeroco, mas coloco no quadro, e aí, eles leem. [...] Então, eu fico menos sobrecarregada e, e eu acho que é o que tem rendido mais.

Pesquisadora: Mas aí você tem que escolher um texto pra fazer ou...

Aline: [interrompe] Eu escolho dois, escolho dois ou três pra fazer. Mas, assim, eu pego a redação inteira pra que tenha, pra que consiga ver o todo, o todo, né.

Há também uma espécie de revisão oral sobre o texto escrito. Ana e Amanda dizem que, em alguns momentos, pedem que o aluno leia em voz alta para que “revisem” o texto em meio à leitura: “Ou então às vezes eu faço uma interferência, deixo ele ler tudo e no final falo alguma coisa pra ele ou algumas ideias, peço pra ele mudar alguns períodos” (Ana, na entrevista). “E ali, quando ele tá lendo, eu percebo algumas, por exemplo, concordância, e aí eu dou um toque” (Amanda, no grupo focal). Sem dúvida, a leitura em voz alta tem importância para o ensino-aprendizagem de LP, no entanto, como revisão do texto escrito, perde-se o sentido da proposta, parecendo não haver clareza nos objetivos de solicitação do texto ao aluno, questão já criticada por Koch e Travaglia (2011).

Bruna e Célia, mesmo que enfatizem revisar o texto na maioria das vezes em casa, indicam fazer esse trabalho algumas vezes na sala de professores. Bruna, por exemplo, diz revisá-los em meio a reuniões, no deslocamento de uma escola à outra e, algumas vezes, em sala de aula, entretanto não deixa de expressar sua *angústia* com relação a esse tipo de trabalho. A palavra *angústia*, sob orientação apreciativa do sujeito, representa a tomada de consciência da professora, que sabe que não conduz um trabalho da forma como, no mínimo, gostaria de realizar.

Bruna: Eu levo pra casa, corrijo na, na, no dia de planejamento, entre um deslocamento e outro, na sala de professor. Ele não participa, não seria dessa forma o ideal, mas ele não, o aluno não... Eu coloco, naquela

angústia, eu coloco as minhas observações e, em algum momento, eu levo isso pra eles. Mas é correção individual em casa.

Célia explica, na entrevista, que a revisão pode ocorrer sobre aspectos genéricos ou aspectos específicos e, em especial, sobre textos reescritos, já que enfatiza ser a reescrita algo constante em suas aulas. Aqui, vale retomar a discussão de Bunzen (2006): embora alguns poucos professores favoreçam a necessária diversificação de procedimentos de revisão do texto, ainda assim se conservam na perspectiva do texto feito para o professor e revisado pelo professor, mesmo que em estruturas composicionais variadas, como se o gênero se limitasse à forma, outro ponto já debatido por Possenti (2013).

Célia: Eu nunca reviso na sala de aula. Eu sempre reviso ou aqui na sala dos professores ou em casa. E eu vou fazer a revisão de acordo com o meu objetivo. [...]. Ou eu estou procurando uma visão genérica ou eu estou procurando elementos específicos. Nos dois casos, eu vou apontar no texto. Se for uma visão genérica, eu vou fazer comentários no texto e vou devolver. E aí, depois, a gente vai analisar aqueles comentários e vai amadurecê-los com o texto semelhante. Se for, se forem objetivos muito específicos, eu vou fazer a marcação no próprio texto com os comentários e eles vão ter que refazer. [...] Então, são muitos elementos a serem trabalhados e eu preciso dizer que não funciona com todo o mundo. Tem aluno que entra na minha mão, que chega na minha mão, assim, semianalfabeto e que sai semianalfabeto. Eu digo “Gente, eu não sei alfabetizar. O cara precisa, sei lá, de um reforço, de um alfabetizador, não sei o quê”. Aí, acontecem movimentos aqui na escola pra alfabetizar, aí tem aula fora do horário, aí, manda, só que o garoto não vem, a família não manda, entendeu.

Ainda, Célia discorre sobre sua percepção avaliativa acerca dos alunos que não conseguem escrever, já que alcançam o segundo segmento do Ensino Fundamental com muitos disfuncionamentos em relação à aprendizagem. Outrora, a professora afirmou ser natural uns alunos obterem êxito e outros não e, neste momento, não negando o que disse, em entonação de lamento, afirma que, não obstante procure lançar mão de uma didática diferenciada, não consegue resolver um problema que se põe para além de suas possibilidades: “Tem aluno que entra na minha mão, que chega na minha mão, assim, semianalfabeto e que sai semianalfabeto”.

Os onze professores dizem revisar questões ortográficas, o que vem como “carro chefe” na maioria das vezes e intensifica a perspectiva linguística, detida às regras formais. Aline, por

exemplo, reconhece que “é mais fácil de marcar” os desvios ortográficos. Também ficam nesse mesmo nível as observações a respeito da sintaxe, pois nove professores citaram revisar questões de concordância, regência, pontuação etc, como disse Célia: “e isso eu vou verificar sempre”. As enunciações exemplificam a priorização do conhecimento linguístico.

Catarina: Tem a corre... a revisão gramatical, de ortografia, de pontuação, de emprego de iniciais maiúsculas e minúsculas, de acentuação. É, e de organização textual mesmo, a ocupação de todo o espaço da linha, que tem aluno que tem dificuldade, é, o título centralizado, a legibilidade, a caligrafia.

Carmem: Eu só vou assinalando, porque o aluno fica muito triste quando vê os erros.

Pesquisadora: Assinalando o quê? As questões ortográficas?

Carmen: As questões ortográficas principalmente. Deixa eu ver, não... um pouco de sintaxe também.

Oito professores afirmam observar a organização textual (a coesão), sua estruturação, a distribuição das ideias entre os parágrafos e os aspectos de diagramação, como espaçamento, margens e caligrafia, elementos referentes à forma, à formatação, à apresentação do texto. Se, como discute Bakhtin (2011), o enunciado ou o gênero têm um tema, uma construção composicional e um estilo, os professores ficam restritos muito mais a essa construção, como esclarece a fala de Bárbara.

Bárbara: Bom, conforme eu vou lendo, eu vejo os dois lados: a parte de, de, de gramática, ortografia, concordância, pontuação, essas coisas, e eu não deixo passar não, e o encadeamento do texto, a forma que o aluno pensou, raciocinou, a forma como ele distribuiu as ideias dele dentro do texto.

Nesse bojo, as estratégias textuais são sempre as privilegiadas e, se se pensar em textualização, entre a configuração linguística (a cotextualidade) e a situação comunicativa (a contextualidade) (MARCUSCHI, 2008), os professores apelam para a primeira, sem cogitar o potencial de significação e de uso efetivo do texto. Nesse sentido, apesar de a professora Bruna, no enunciado a seguir, demonstrar fazer uma leitura inicial do texto antes de observar as questões gramaticais e de organização textual, talvez atenta à intencionalidade e à aceitabilidade ou mesmo atenta somente à coerência, na busca do estabelecimento de sentidos, aquilo que ela marca no texto toca nas questões da superfície textual.

Bruna: Olha, eu costumo fazer assim. Primeiro eu leio o texto sem o olhar de correção ortográfica, de pontuação, de nada. Primeiro, eu olho

a ideia, a organização do pensamento, isso pra mim é o mais importante. Saber se ele é capaz de se pronunciar, de ser, de ter competência discursiva dele, pra mim é o principal. Aí, depois, eu VOLTO no segundo olhar. Eu não consigo pegar um texto dele e já ir corrigindo, assim, com a caneta. Depois, eu vou ver mesmo a organização da estrutura da frase, né, como é que ele colocou, como é que, por que que ele pecou na hora de construir, o que que ficou ambíguo. Depois eu parto pra parte mesmo ortográfica. [...]

Pesquisadora: Então, primeiro isso, a questão da coerência. Aí, depois, você vai marcando...

Bruna: Isso... as questões que mais me, que eu acho mais importantes, como realmente a organização, a construção, e, depois, a parte ortográfica, a parte de concordância, né.

Ainda restritos muito mais à esfera textual propriamente dita, seis professores citam a coerência e cinco citam a coesão. E, como completa a professora Ana, “Não dá pra aprofundar muito”. Tanto os aspectos centrados nos interlocutores quanto os aspectos centrados no texto (como a coesão) são condições que conduzem à produção do texto, à construção de sentido viabilizada pela relação texto-sujeitos. Entretanto, esses elementos extratextuais, centrados no auditório (nos interlocutores), no tempo e no espaço do evento comunicativo e no tema (o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores), são secundarizados ou completamente excluídos do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Quando os professores falam de coerência, não a relacionam à funcionalidade do que é dito, pois se atêm apenas a avaliar se o texto é inteligível. E, mesmo que se admita que a coerência tenha um caráter tentacular (KOCH; TRAVAGLIA, 2011), articulando-se a cotextualidade à contextualidade, quando explicam o modo como revisam o texto, fica flagrante a priorização das questões ortográficas, sintáticas, lexicais e gráficas.

Augusto diz que chega a avaliar a autenticidade das ideias dos alunos, mas só o faz quando eles já dominam os aspectos textuais, já que estes, para ele, têm prioridade. E Célia faz uma breve referência à adequação ao gênero textual, entretanto, inobstante frise que seus critérios variam com os objetivos da produção textual por ela proposta, também parece se limitar à revisão de aspectos estritamente textuais e, como já dito por outros professores, afirma que muitos alunos não sabem escrever.

Célia: Tá, então vou pensar no critério específico. Primeiro, o domínio de alguns sinais específicos daquele gênero. Então, eu tô trabalhando com

um gênero específico e ele tem que minimamente, ele tem que saber, por exemplo, que se ele tá escrevendo pra mim uma dissertação, ele não pode usar linguagem informal. Então, isso precisa aparecer. Ele precisa também, é ter um mínimo de correção, na, é, na concordância, concordância verbal e concordância nominal. E isso eu vou verificar sempre. [risos] [...]. Aí, às vezes, eu sou mais rigorosa, eu digo assim “Ó, eu vou observar a distribuição das ideias nos parágrafos. Vamos ver onde que acaba uma ideia e onde começa outra”. [...] Então, a gente trabalha muito esses fatores de coesão, porque senão eles não conseguem desenvolver um raciocínio coerente [...]. São alguns critérios, existem outros.

Reforça-se, mais uma vez, que a produção textual escrita figura como atividade de verbalização para os professores entrevistados, posto que pouco se consideram as atividades de cognição e quase nunca as de situação (COSTA VAL et al, 2009). O professor é, em geral, o único “leitor” do texto do aluno, porque ele é quem irá corrigi-lo (e não revisá-lo), além de adotar os mesmos critérios de correção para todos os textos solicitados, sem considerar minimamente o gênero em questão. Com isso, a proposição dos textos não é clara, assim como seus objetivos não o são, visto que se solicita uma produção de texto sem adaptação a situações comunicativas. A primazia da configuração linguística, por conseguinte, permanece como fruto da história de prescrição da gramática normativa.

Cinco professoras afirmam que solicitam a reescrita dos textos. Porém, dizem que muitos alunos não o fazem, mesmo valendo pontos extras (porque a reescrita sempre vale pontos), conforme evidenciado na fala de praticamente todos os professores. Como que se isentando da responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita, Bárbara entende que o objetivo da reescrita é muito mais a participação do aluno do que a escrita.

Bárbara: [...] Uma das turmas do ano passado era muito preguiçosa, não era nem questão de, de, de ser fraco no estudo. Era PREGUIÇA. Esse é o problema. Como eu te falei antes, o meu caso é o seguinte, eu vou avaliar o aluno pelo que ele faz. O grau de dificuldade que ele tem, e eu tenho que ajudar o aluno a ultrapassar aquele grau de dificuldade. Agora, o aluno preguiçoso, esse aí...

Pesquisadora: Por exemplo, essas redações que você corrigiu, você vai devolver pra eles e eles vão ter que passar a limpo?

Bárbara: Vão. [...] Peço. Eu peço a participação do aluno, o aluno não participa, a gente faz o quê? O aluno não estuda, o aluno não quer nada, o aluno não participa de nada.

Já Catarina, como a maioria dos professores, pede a reescrita para a correção de questões linguísticas, o que corrobora com tudo o que tem sido discutido até aqui: há a primazia das regras formais sobre as funcionais no ensino da escrita. Isto comprova que a produção textual tem sido vista como aplicação da norma culta e a revisão, sua correção.

Catarina: Passam.

Pesquisadora: E por que que vocês pedem para eles passarem a limpo?

Catarina: Porque eu acho que só assim eles vão aprender, né, eles vão conseguir enxergar o que eles cometeram de errado, o erro que eles cometeram. E aí, passando a limpo, eles têm a necessidade de corrigir, porque eu entrego, é, fazendo as anotações nos textos e aí eu peço pra corrigirem aquilo que eu anotei. Então, com isso, eu acho que eles vão, vão fixar, né, a escrita das palavras, a acentuação.

Célia é a única professora que comenta a diferença entre o *passar a limpo* e o *reescrever*. Argumenta que o passar a limpo é a preparação do texto para a entrega ao professor, com atenção à limpeza e à caligrafia, por exemplo, e o reescrever é um processo constante de construção e reconstrução do texto. Mas, ao dizer que o critério para a correção é a reescrita, reforça que esta é uma estratégia para sanar os erros cometidos, questão que fica clara, principalmente, se se retomarem os critérios para a revisão por ela elencados.

Célia: Sim, quando eu falei que o critério é a correção pra reescrita é porque é isso que acontece. Eu mando de volta e eles têm que fazer de novo. [...] Isso várias vezes. Eu não chamo isso de passar a limpo, eu chamo isso de reescrever. [...]

Quatro professoras dizem que nem sempre pedem a reescrita. No caso, pedem quando, segundo elas, há a necessidade, ou seja, pedem apenas àqueles alunos cuja escrita esteja mais comprometida, com “mais erros”. Na sequência, priorizados os enunciados de Amanda e Ana, nota-se que, além de a reescrita estar condicionada apenas à correção desses erros, antecipa-se que “Eu dou pontinho de participação” (Amanda) ou “eu dou alguns pontos” (Ana). E há uma outra questão nesse íterim, até porque todo enunciado tem tonalidades dialógicas: a reescrita, na maioria das vezes, não é revisada. Ou seja, o professor pede a reescrita e, depois, apenas dá um visto no texto, como explica Aurora. Cristina diz revisar a reescrita e só dar a nota após o aluno fazê-la, caindo na escrita/reescrita para a composição de uma nota. Na verdade, se a própria escrita já é um objeto de barganha, a reescrita é mais ainda, pois o aluno só reescreve se isso se converter em pontos.

Aurora: Peço pra dar visto, né, mas sempre tem aquele que não faz, entendeu. Reluta bastante

Cristina: Passam, eu peço pra eles passarem a limpo. Eu tento revisar essa reescritura na sala, geralmente não levo de volta não. [...] Eu acho que os nossos alunos são muito complicados no sentido de que, assim, se você falar que é produção de texto e você não der nota, geralmente eles não produzem. Infelizmente, funciona dessa maneira. Então, eu, eu costumo pontuar e, como eu comentei, quando reescreve, eu aumento a nota, que é o incentivo que eu encontro.

Dois professores afirmam que não pedem a reescrita: Bruna e Augusto. A professora Bruna diz que não a propõe porque os alunos não querem fazê-la: “mal querem escrever”. Para ela, a escrita é resumida ao produto final, ao texto limitado a um momento de escrever no papel, o que só se consegue do aluno mediante seu convencimento: “eu já fico vencendo uma barreira terrível”. Não só para Bruna, quer dizer, mas para a maioria dos professores, o texto tem limites concretos, reduzido ao espaço da folha e ao tempo da ação de escrever, e é por isso que ou não há reescrita ou, quando há, sua finalidade é a correção de desvios ortográficos e/ou sintáticos. Assim, a escrita não é uma resposta apreciativa a algo, um processo, um enunciado atinente aos campos do trabalho humano.

Bruna: Não. Primeiro que eles não querem fazer isso. Já começa por aí. Primeiro que já é uma dificuldade imensa conseguir que... [...]. Então, eu já fico vencendo uma barreira terrível para alguns alunos que não querem escrever, não querem mesmo. E ficam o tempo todo tentando olhar, copiar de alguém. [...] eu faço isso em ALGUNS casos, pouquíssimos casos, quando eu vejo realmente que não tem como ele fugir daquilo ali, ele precisa desse trabalho. Mas ele, a grande maioria não faz.

Já Augusto diz não pedir a reescrita por julgá-la uma atividade mecânica, o que, de fato, se se levar em conta a forma como isso tem se dado, é verdade, pois as reescritas são concebidas como correções de erros, atividades braçais de cópia, despojadas de qualquer tipo de reflexão um pouco mais aprofundada. O professor percebe a abordagem técnica pela qual se tem abordado o texto; mas, de qualquer maneira, é latente que para a produção textual escrita, além de muito pouco se levar em consideração a situação comunicativa, limita-se a uma atividade de textualização, como utilização dos recursos da língua, mesmo que seja este um trabalho extremamente complexo (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Augusto: Não. É porque eu sou meio contra essa coisa de ficar... Sabe o que acontece? Eu tento fazer com que eles entendam o problema. Esse negócio de reescrever, bicho, eu acho que vou gastar muito tempo, isso aí vai ser mecânico, ele não vai estar prestando nenhuma atenção. É a mesma coisa que, é, “Copie o enunciado”. Eu acho que isso aí é uma perda de tempo.

Para compreender como e se o professor avalia o texto do aluno, por meio de uma nota ou não, mesmo após a constatação de que o texto é objeto de correção, e não de revisão, muito menos de leitura, obteve-se unanimidade nas respostas: a avaliação é sinônimo de uma nota atribuída a um produto final, desconsiderado todo o processo de escrita e reescrita do texto. Ana e Aurora, por exemplo, dizem que a nota é um *estímulo* ao aluno, palavra que explica, por conseguinte, a orientação apreciativa das professoras acerca da avaliação.

Ana: Eu não avalio só através de provas. Isso tudo é contado como ponto no dia a dia.

Pesquisadora: Então sempre vale ponto?

Ana: Sempre, sempre.

Pesquisadora: E por que vale ponto:

Ana: Justamente para ele ficar estimulado a fazer, né.

Aurora: Faz parte da nota trimestral do aluno, né, porque eu acho que a avaliação não pode ser só a prova não, né. Tem esses outros trabalhos que são feitos em sala de aula e a produção escrita vai entrar nesse processo de avaliação. Claro que nem todos. Às vezes eu escolho uma pra ser aquela que vai contar pra nota, que alguns até se sentem estimulados, aí faz. [risos]

Bárbara diz que o aluno começa com a nota 10 e, depois, de acordo com sua participação nas aulas, vai mantendo ou perdendo os pontos. Ou seja, vigora a ideia da barganha, visto que o aluno só produz o texto se a atividade valer nota. Nisso, dentre marcações de erros e comentários vagos, o texto é avaliado por uma nota que não corresponde ao processo de produção. Bárbara, desligado o gravador, mostra à pesquisadora os textos que corrigiu naquele mesmo dia da entrevista, quando se pôde comprovar uma revisão superficial, atenta aos desvios ortográficos, com recados do tipo “Parabéns” e “Muito bom”. Aqui, infere-se que a avaliação pode se relacionar com o fato de o aluno fazer ou não fazer a atividade, muitas vezes para o recebimento de vistos que, de alguma forma, compõem a nota trimestral.

Bárbara: Eu falo com eles “Vocês começam o ano com dez. Se você fizer as atividades, se você participar das aulas, sua nota é mantida. Se você não fizer, se você não participar das aulas, a sua nota vai caindo. E eu só

transformo em conceito o que você fizer. Não sou eu que dou a nota, é você. A nota foi baixa porque você trabalhou pouco, você participou pouco, você estudou pouco”.

Cristina, além disso, diz que só atribui nota à produção depois que o aluno faz a reescrita, caso contrário o aluno não faria nem uma nem outra. Então, acaba por seguir a lógica de Bárbara e de todos os outros professores, porquanto a produção textual escrita sempre vale nota, com ou sem a reescrita.

Quatro professores procuram explicar que, apesar de valer uma nota, a produção textual escrita é uma avaliação como outra qualquer. No entanto, fica claro que se trata de uma avaliação que supervaloriza os erros, os desvios, sem se preocupar com os achados feitos, com aquilo que o aluno já alcançou, e sem apontar para o aluno como prosseguir, afirmativa que decorre das questões anteriores.

Carmen: Vale [nota], produção de texto, eu avalio o aluno. É um instrumento de avaliação. Por isso eu não chamo atenção, só se o aluno precisar muito, mas é um instrumento. É um dos instrumentos valiosíssimos inclusive. Porque eu falo com eles que não me interessa a nota, o que me interessa é o seu aprendizado. E isso você só vai aprender produzindo textos.

Catarina: Compõe sempre. [...] Senão, primeiro, eles não fazem. [semblante triste] Se não disser que vale ponto, eles não fazem. Uma minoria faz. Quando a gente pede a produção de texto, a primeira pergunta é: “Vale ponto?”, “Vale nota?” Então, tem que valer para que eles possam fazer. É, então, o primeiro ponto é esse. E segundo porque é uma avaliação realmente, faz parte da avaliação.

Aline, diferente dos outros professores, é a única professora que pondera essa questão. Diz que nem sempre atribui uma nota, mas avalia todas as redações, colocando termos como “Parabéns”, cujo sentido é um tanto nebuloso. Explica que a nota nem sempre faz o efeito pretendido, visto que os alunos podem perder a “vontade de escrever” em virtude das notas consideradas baixas, o que já representa uma expectativa da professora em relação a eles, diante de uma revisão limitada às regras formais (os elementos linguísticos) em prejuízo das regras funcionais (ligadas à situação, ao tipo de leitor, aos aspectos extralinguísticos em geral) (COSTA VAL et al, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores, de modo monológico, únicos “leitores” do texto produzido pelo aluno, entregam o produto à turma com marcações sobre “desvios” superficiais ou com comentários vagos do tipo “Muito bom”, “Parabéns” ou “Precisa melhorar”. Não existe autoavaliação nem avaliação socializada (ANTUNES, 2006) e a *revisão* (que demandaria observar fatores extralinguísticos, buscando analisar os aspectos funcionais, durante o processamento textual inclusive) é, na verdade, a *correção* (intervenções posteriores à produção do texto com foco no produto final, em prejuízo do processo de escrita/textualização, e nos aspectos linguísticos, em prejuízo dos aspectos textual-discursivos), com a primazia do erro como apontamento sobre o conhecimento que o aluno ainda não mobilizou, sendo as questões ortográficas ainda o “carro chefe”. Em síntese, são dois tipos de *correção*: a) a correção monológica feita em casa, ou na sala, ou em qualquer outro lugar, pelo professor, muitas vezes precariamente; e b) a correção monológica feita no quadro. Portanto, muito embora alguns poucos professores tenham dito favorecer algum tipo de diversificação de procedimentos, ainda assim se conservam na perspectiva do texto *feito para o professor e corrigido pelo professor*.

A reescrita é um procedimento raro e, em geral, reservado para a *correção* (de novo, a *correção*) dos “erros” (lê-se: desvios ortográficos e sintáticos), até porque os alunos reclamam não gostar e não querer proceder à reescrita (talvez porque também não vejam sentido nesse tipo de reescrita), confundindo essa prática com uma espécie de castigo. A reescrita não é revisada, pois é apenas um objeto de barganha para a conversão dessa atividade em pontos, e o texto, para esses professores, reduzido ao espaço da folha e ao tempo da ação de escrever, é produto abstrato, é quase um *não texto*. Não obstante compreendam a produção textual escrita como uma avaliação, alguns professores não abrem mão da nota diante de uma *correção* limitada às regras formais (aos elementos linguísticos). O aluno escreve um texto-produto, em suma, sem finalidades claras, sem suporte do professor, embora para o professor, desconsiderado o gênero, e recebe uma nota ancorada em uma avaliação que não aponta direções para a escrita de outros textos.

Claro que não foi possível analisar todos as minúcias que envolvem o tema da produção textual escrita escolar, nem se pretendeu isso. Isso seria irrealizável. Porém,

mediante a *leitura* da pesquisadora sobre as vozes em interação dos professores participantes desta pesquisa, procurou-se trazer à tona uma dimensão das práticas cotidianas de ensino de LP nas salas de aula de escolas públicas de Niterói-RJ para que se concluísse que, mesmo com todo o avanço dos estudos linguísticos voltados ao ensino-aprendizagem do texto na educação básica, e mesmo que tais avanços se infiltrem direta ou indiretamente nas salas de aula, ainda há muito trabalho a se fazer, pois a teoria não transferível facilmente para a prática e a realidade escolar/social apresenta limites que precisam ser considerados. A aproximação escola-universidade que de fato ocorre ainda é uma questão mal resolvida.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-162.

COSTA VAL, M. da G. et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Redação e textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Não são híbridos, são camaleônicos! **Carta na escola**, São Paulo, n. 75, p. 57, abr. 2013.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. de A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, n. 8, 2004.

ROJO, R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 51-80.

SILVA, A. A. Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO: Educação e Justiça Social, 34, 2011. Natal. **Anais...** Natal, Centro de Convenções de Natal, 2011.

TAVARES, S. M. P. A revisão de textos por alunos do nono ano do ensino fundamental. In: GOULART, C. M. A.; WILSON, V. (Orgs.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus Editorial, 2013. p. 131-163.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2000.

Jéssica do Nascimento RODRIGUES

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2014). Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2000), especialista em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2002) e em Revisão de Texto pela Faculdade Grande Fortaleza (2012), mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2010). Tem experiência no magistério há 15 anos. Atualmente, é professora efetiva de Língua Portuguesa e Literaturas do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino, em regime de

Dedicação Exclusiva, e realiza o Estágio Pós-Doutoral, na área de Educação, na Universidade Federal Fluminense

Mary RANGEL

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e aprofundamento de estudos em nível de Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora Nível 1D do CNPq. Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense e Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Na UERJ, está atualmente como Pesquisadora Visitante, classificada em Processo Seletivo implementado para professores aposentados, pelo Departamento de Pesquisa (DEPESQ), em março de 2015.

Danielle da Silva MARTINS

Especialista em Educação Básica na modalidade de Língua Portuguesa e Literaturas pela UERJ (2016). Especialista em Língua Portuguesa pela UERJ (2015). Licenciada em Letras pela Universidade Estácio de Sá (2013).