

Um estudo sobre a correção de textos: *diário de leitura*

Izabel Cristina Diniz (CEFET/MG)

RESUMO: Este artigo pretende discutir o processo de ensino e de aprendizagem do gênero textual *diário de leitura*, a partir da análise de correções efetuadas por professor universitário, tendo em vista os efeitos desse expediente na aprendizagem do gênero pelos estudantes. A investigação foi realizada em diários de leitura produzidos por alunos do curso de Graduação em Letras do CEFET-MG em fase inicial de formação universitária. Procura-se examinar como os alunos compreendem as correções feitas pelo professor em seus diários de leitura e de que modo isso se manifesta nas atividades de reescrita por eles efetivadas.

Palavras-chave: Correção de texto; gênero textual; ensino e aprendizagem; *diário de leitura*.

ABSTRACT: This article discusses the process of teaching and learning of the genre reading diary from the analysis of corrections made by a professor, in view of the effects on the learning of such genre by students. The investigation was performed on reading diaries produced by students of Letters CEFET-MG in the early stage of university education. It seeks to examine how students understand the corrections made by the professor in their reading diaries and how this understanding manifests in the rewritten texts.

Keywords: Composition correction; text genre; teaching and learning; reading diary.

1. Introdução

Uma das tarefas do professor de língua portuguesa é sem dúvida alguma o ensino de produção de textos. Todo o seu trabalho volta-se para o universo da leitura e da escrita. É dever desse profissional criar condições para a inserção de seus alunos nas práticas de leitura e escrita instituídas socialmente, pois tais práticas determinam o surgimento, a circulação, o uso, o consumo e a consolidação de qualquer gênero textual. Assim, devemos, enquanto educadores, nos preocupar com o letramento acadêmico de nosso alunado.

Diante dessa tarefa, a correção de texto consolidou-se como uma prática docente. Afinal como ensinar produção de texto sem corrigi-lo? Há outra possibilidade? Nessa árdua empreitada, nós, professores, muitas vezes nos questionamos como podemos fazê-la de forma eficiente, de forma a proporcionar ao aluno um aprendizado consistente. Acredito que os profissionais dessa área de conhecimento, muitas vezes, realizam suas práticas de intervenção no texto do outro de forma intuitiva, sem fazer uso de qualquer conhecimento

científico. Isso é reforçado pelo fato de haver pouco conhecimento acadêmico-científico produzido sobre esse tema.

Diante do exposto, este trabalho propõe investigar os mecanismos de correção adotados pelo docente em sua tarefa de ensinar a produção de texto acadêmico. Este projeto parte do princípio de que analisar os métodos de correção adotados pelo professor universitário compreende um trabalho de reflexão sobre questões relativas à atividade de correção desempenhada pelo docente e, sobretudo, ao funcionamento e ao processo de ensino e de aprendizagem de gêneros textuais do domínio acadêmico. A proposta que ora se apresenta se justifica, portanto, na medida em que se faz necessário compreender o processo de ensino e de aprendizagem, ao qual estão submetidos os alunos de curso superior. Estudar a correção pode contribuir para o redimensionamento das práticas de ensino.

2. Referencial teórico

Entre as várias ações desempenhadas pelo professor, especialmente pelo professor de Língua Portuguesa, destaca-se a atividade de correção de textos, prática que informa e mesmo orienta o processo em curso, embora seja pouco investigada.

Em estudo não recente, Ruiz (2001) investiga como se corrige redação na escola. Ela mostra como se dá a prática de correção de redações de um determinado grupo de professores do ensino básico que trabalha com reescrita e a que resultados eles chegaram. Nessa pesquisa, Ruiz cataloga quatro tipos de correções, que são assim descritas, com base em Serafini (1989):

- a) correção resolutiva: solução dos problemas detectados nos textos;
- b) correção indicativa: marcas deixadas no texto para apontar os problemas encontrados;
- c) correção classificatória: marcas de metalinguagem codificada para apontar a natureza dos problemas encontrados nos textos;
- d) correção textual-interativa: bilhetes deixados pelo professor, os quais visam estabelecer interlocução com o aluno sobre problemas e acertos no texto.

O que se pode perceber com essa tipologia é que a ação de correção efetuada pelo professor toma uma dimensão de suma importância para o desenvolvimento de sua função como educador, visto que há mais de um tipo de correção. Tal tipologia sugere que existem

efetivas diferenças entre os tipos de correção utilizadas pelo professor e que uma pode ser mais eficiente que a outra.

A correção não só se constitui como ação de uma classe de profissionais instituídos socialmente, como também mecanismo que possibilita o processo de ensino e de aprendizagem da escrita. Isso porque é através dela que o aluno percebe o que é ou não adequado para seu texto, como também, pela correção, o professor explicita, para o aluno, quais os problemas presentes em seu texto. O que deveria levar os alunos a uma reflexão sobre a escrita.

Ruiz (2001, p. 215) assinala que “a correção pela mera correção não tem fundamento”. A autora explica que “os sinais de correção empregados pelo professor são as marcas que ele deixa, para o aluno (e para nós, analistas), do seu projeto de dizer”. A investigação sobre as ações e os efeitos da correção do professor no texto do aluno pode oferecer uma boa contribuição para o estudo do processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

A investigação da ação de correção proposta neste trabalho volta-se para as atividades de retextualização, isto é, a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos (textos-base), uma vez que tal atividade proporciona a construção de conhecimentos pertinentes à formação acadêmica e profissional do sujeito. A atividade de retextualização é vista, nesta proposta, como forma de inserção do aluno no universo da escrita acadêmica (cf. MATENCIO, 2001).

Marcuschi (2001, p.70), em trabalho sobre retextualização, afirma que “para poder transformar um texto é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter uma certa compreensão dele”. Então pode-se afirmar que para retextualizar é necessário compreender o texto-base. Por isso os textos resultantes de retextualização nos mostram a leitura do aluno frente ao texto-base. Em outras palavras, a retextualização se caracteriza por ser uma atividade de leitura e escrita, pois diz da compreensão do aluno frente ao texto. Isso pode ser comprovado em Marcuschi (2001), ao afirmar que, para retextualizar, é preciso compreender o texto “principal”.

Sob esse ponto de vista, as atividades de retextualização que envolvem gêneros do domínio acadêmico-científico possibilitam aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos teórico-conceituais sobre a área em questão e sobre o funcionamento dos gêneros, além da inserção dos alunos no domínio discursivo que rege a academia. A

adoção desse modelo de ensino e de aprendizagem pretende formar usuários/profissionais proficientes da língua(gem).

A retextualização envolve relações entre gêneros e textos (intertextualidade) e entre discursos (interdiscursividade) (cf. MATENCIO, 2002). A retextualização, como já foi dito, envolve relações interdiscursivas que mantêm plural e complexa a relação que se estabelece entre discurso científico, discurso de divulgação e discurso didático (MATENCIO, 2002 e 2003).

Ao trabalhar com gênero se faz importante considerar a representação que os grupos possuem desse objeto. Segundo Moscovici (2003, p. 52), “existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e (...) a informação apropriada para um contexto determinado”. Nós estamos presos por uma organização e um acordo geral.

Sobre isso, Marcuschi (2002, p. 20) afirma que:

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

A partir do que foi exposto, e diante da proposta de se trabalhar com texto do gênero acadêmico, selecionou-se para este estudo o gênero *diário de leitura*. Afinal, pode-se afirmar que o *diário de leitura* é um gênero textual que situa-se e integra-se funcionalmente ao universo acadêmico.

Segundo Machado et al (2007), o *diário de leitura* é considerado um gênero textual que ajuda o leitor a ter uma atitude ativa, interativa e crítica sobre o texto lido. Possibilita o desenvolvimento da escrita, do trabalho intelectual em geral e do desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, o *diário de leitura* não pode ser confundido com o diário íntimo, aquele que escrevemos sobre a vida cotidiana, mas, sim, um texto reflexivo sobre as leituras realizadas. Em outras palavras, não basta apenas escrever impressões e relações do texto com a vida pessoal, é preciso sempre retornar ao texto e dialogar com ele de forma crítica e reflexiva, sempre em busca de compreender a totalidade da obra, bem como os conceitos apresentados.

Em relação a isso, nessa pesquisa, compreende-se o *diário de leitura* como um instrumento que favorece um novo tipo de relação na sala de aula, facilitando a elaboração de um discurso mais pessoal do aluno, no qual ele se vê mais independente e

desembaraçado para escrever, levando a uma troca mais efetiva e à modificação produtiva das relações sociais que se estabelecem em sala. Configura-se como um instrumento que permite ao aluno conscientização, reflexão sobre seus próprios processos, tanto de leitura e de produção, quanto de aprendizagem em geral, além de permitir aos professores detectarem o estado real de cada aluno em relação a esses processos, podendo, assim, interferir mais eficazmente no seu desenvolvimento. Entendemos que o gênero em questão proporciona uma atividade de leitura e produção textual (atividade de retextualização) muito eficiente para o aluno reflexivo que se deseja formar.

Por estar inevitavelmente vinculada a uma obra, isto é, à matéria prima à que se refere, o gênero *diário de leitura* se caracteriza como uma atividade de retextualização (emerge de sua origem, do discurso científico para o discurso particular). Em outras palavras, o gênero em estudo liga-se a pelo menos uma obra-base ou texto-base, como condição fundamental para seu surgimento e materialização. Não há como conceber o gênero *diário de leitura* sem o vínculo com uma determinada obra, especificamente nesse caso, uma obra de teoria linguística.

Assim, pode-se afirmar que o gênero acadêmico emerge de práticas discursivas que têm sua origem fundada em uma área do saber científico. “Daí considerar que sua aprendizagem pelos estudantes implica a construção de representações sobre como agir nessas práticas, a apropriação de conceitos e procedimentos acadêmico-científicos e a seleção de **estratégias de textualização** (grifo meu) para levar a cabo o seu projeto discursivo” (MATENCIO e SILVA, 2003, p. 2).

Diante do que foi exposto, as questões que problematizam esse estudo são: (i) como a correção do professor influencia no processo de aprendizagem do gênero acadêmico *diário de leitura*? (ii) como o professor de nível superior corrige? (iii) quais aspectos o professor privilegia em sua correção?

O sucesso das ações de ensino e de aprendizagem de gêneros textuais do domínio acadêmico-científico, parece estar condicionado à reflexão sobre as questões levantadas neste trabalho.

Por fim, o trabalho ora proposto, exatamente por se inscrever no âmbito dos estudos sobre as práticas escolares, poderá trazer importante contribuição para o redimensionamento tanto dos princípios teóricos quanto dos procedimentos metodológicos relacionados às práticas em sala de aula em qualquer nível de ensino.

2. Objeto: Metodologia e descrição

Para a pesquisa, usei um conjunto de 24 produções textuais de alunos de uma mesma turma de curso superior¹. A disciplina em que foram coletados os dados ocupa-se de conceitos teóricos-conceituais ligados à área de conhecimento da Linguística Histórica. O professor da disciplina mencionada trabalha com o gênero *diário de leitura* como ferramenta para mensurar a apropriação, por parte dos alunos, de conteúdos da disciplina. Para a tarefa de escrita foi recomendada a leitura do livro *Linguística Histórica: Uma Introdução ao Estudo da História das Línguas*, do autor Carlos Alberto Faraco.

Por se tratar de alunos do 1º período, os quais estão sendo inseridos nas práticas acadêmicas (letramento acadêmico), o professor adotou uma apostila² com orientações sobre o gênero. Foi ministrado o total de seis aulas de 50 minutos, utilizando a apostila, sobre o gênero em pauta.

Para a tarefa de correção, o professor elegeu alguns critérios. Ele elaborou uma tabela de correção, na qual tentou classificar todos os problemas encontrados nos textos de seus alunos. Além da tabela de correção, o professor também elaborou orientações para a tarefa de reescrita, conforme se segue:

Orientações para a reescrita do 1º relato do diário de leituras

Para a reescrita de seu *diário*, além de releitura da apostila 1 e da observação de minhas sugestões ao longo do texto, siga as orientações assinaladas abaixo:

(X) selecione as ideias principais do texto abordado e estabeleça um “diálogo” com elas de forma a demonstrar sua compreensão;

(X) faça uma análise crítica do texto e expresse as “emoções” e reações diversas que você teve sobre o que foi dito e o modo como foi dito;

(X) veja se seu texto traz bem marcadas as três partes necessárias ao texto: (a) INTRODUÇÃO; (b) DESENVOLVIMENTO; (c) CONCLUSÃO. Observe o que deve constar em cada uma dessas partes;

(X) releia várias vezes seu texto (se possível, peça alguém para fazer essa leitura também) e observe se você foi “amarrando” bem as ideias apresentadas, se o tema foi progressivamente sendo desenvolvido atendendo às características específicas do gênero *diário de leitura*. Observe também se a linguagem está empregada adequadamente: se utilizou bem todas as regras de pontuação, ortografia, acentuação, regência verbal e nominal etc.

(X) por último, veja se seu texto está de acordo com a apresentação gráfica e a formatação solicitada, ou seja, se seguiu todas as recomendações normativas de trabalho acadêmico (por exemplo quanto a citações, a referência bibliográfica etc.)

Obs.: Esclareça quaisquer dúvidas no ato da entrega desta 1ª versão.

setembro/2011

¹ Esses textos foram coletados em uma disciplina do primeiro período de curso de Letras do CEFET MG, no 2º semestre de 2011.

² Cada aluno recebeu a Apostila 1 “O gênero diário de leitura: teoria e prática” elaborada pelo próprio professor, com orientações sobre como funciona tal gênero, onde circula, qual a sua importância para o estudo da disciplina, e também com exemplos e atividades.

Com relação aos procedimentos de análise, esclareço que foi possível fazer um levantamento dos tipos de correções adotados pelo professor na versão corrigida, bem como de quais aspectos ele privilegiou em sua correção. Com relação à tarefa de reescrita dos alunos, pude investigar quais ações os alunos adotaram depois de determinada correção. Para tanto, confrontei a 1ª versão corrigida com sua reescrita (2ª versão). Vamos aos resultados!

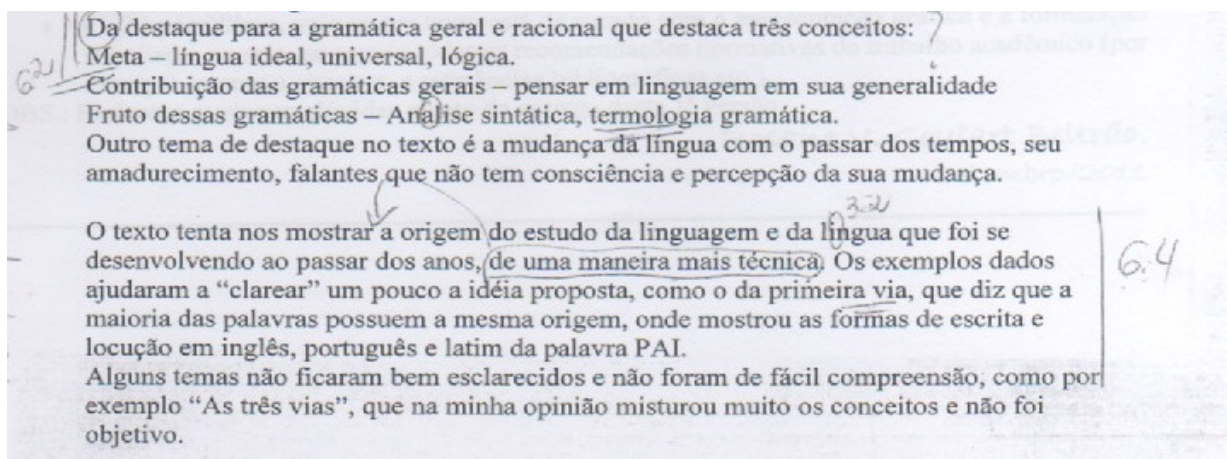
4. Resultados

Verificou-se a ocorrência dos quatro tipos de correções proposto por Ruiz (2001). Esperava-se que com a utilização da tabela elaborada pelo professor, prevalecesse apenas um tipo de correção, no caso a classificatória, ou seja, somente os códigos componentes da tabela seriam utilizados. Afinal, houve a tentativa, por parte do professor, em abordar tudo o que fosse possível nessa tabela de correção.

Tomando como base a tipologia proposta por Ruiz (2001) encontramos as seguintes correções:

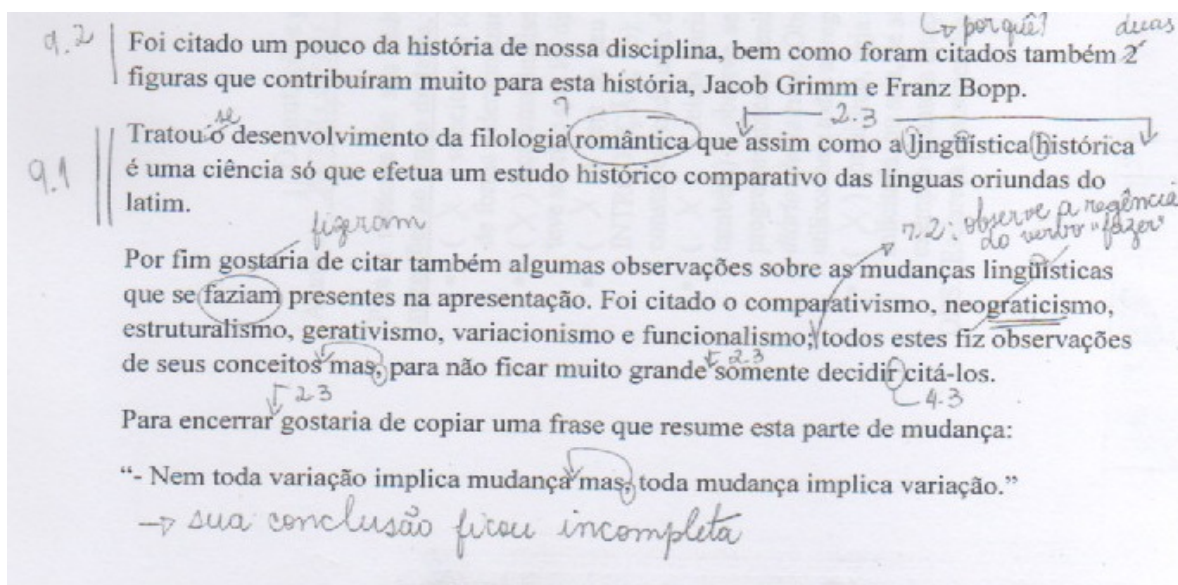
- **resolutiva**: o professor corta ou insere palavras e sinais de pontuação;
- **indicativa**: o professor usa setas, circula ou grifa letras, palavras ou termos;
- **classificatória**: o professor insere o símbolo “?” para indicar termo confuso e usa os símbolos numéricos da tabela para classificar problemas variados.
- **textual-interativa**: intervenção que garante maior interlocução com o aluno; são comentários, também chamados por Ruiz (2001) de “bilhetes”.

Verificou-se que ocorreu mais de um tipo de correção para assinalar o mesmo problema (correção mista). Isso significa que muitas vezes o professor utilizou mais de uma categoria para apontar o mesmo problema ao aluno. O mais comum foi o uso de correção indicativa com correção classificatória. Vejamos o exemplo:



Exemplo 1

Pode-se identificar no trecho acima a ocorrência de correção indicativa e de correção classificatória. Tem-se o uso de seta, círculo e traços para indicar onde estão localizados os problemas. Além dos traços indicativos, tem-se também os códigos classificatórios da tabela de correção utilizada pelo professor: ? (indica termo confuso); 3.2 (ausência de acento); 6.2 (Não progressão semântica); e 6.4 (Organização e encadeamento de ideias). Os problemas apontados pela correção indicativa e parte pela correção classificatória (especificamente 3.2) são basicamente de acentuação gráfica e termos deslocados na oração, ou seja, estão para a microestrutura do texto. Já a natureza dos problemas apontados pelo código 6 (6.2 e 6.4) estão para a macroestrutura do texto.



Exemplo 2

Neste excerto, verifica-se a aplicação dos quatro tipos de correção apontados por Ruiz (2001). Ao final da primeira linha, temos a correção resolutive na qual o professor

corta com um traço o algarismo numérico 2 e escreve a forma correta na entrelinha: *dois*. Ao início do segundo parágrafo, o professor insere a partícula pronominal *se*, resolvendo o problema detectado. Mais abaixo, o professor corrige a palavra *faziam* já indicando a forma correta *fizeram*. Nesse último, além de resolver o problema para o aluno, ele também o indica, quando circula a palavra. Mais uma vez correção mista: resolutive mais indicativa. Como correção classificatória, tem-se, de acordo com a tabela de correção proposta pelo professor: 2.3 (Ausência de pontuação.); 4.3 (letra sobrando); 7.2 (Omissão de preposição); 9.1 (Equivoco conceitual); e 9.2 (Pouco aprofundamento conceitual). A natureza dos problemas apontados até aqui estão para a microestrutura (exceto o item 9 da correção classificatória). No mesmo trecho, também, tem-se a ocorrência de correção textual-interativa. Verifica-se que o professor, através de um “bilhete” dialoga com o aluno sobre a sua produção escrita. O “bilhete” é inserido ao final do texto, no “pós-texto” e aponta o problema diagnosticado, no caso, a conclusão incompleta. Veja que os problemas apontados pelo bilhete e pelo código 9 (9.1 e 9.2) estão para a macroestrutura textual.

No conjunto dos doze diários de leitura corrigidos, correspondentes a apenas a 1ª versão, tem-se a seguinte quantidade de ocorrências:

Tabela 1A ocorrência das intervenções realizadas pelo professor

sujeitos	indicativa	resolutiva	classificatória	textual-interativa	total
Y1	15	9	67	6	97
Y2	3	5	20	2	30
Y3	6	0	9	3	18
Y4	10	0	13	4	27
Y5	11	2	13	4	30
Y6	7	0	10	5	22
Y7	4	1	3	3	11
Y8	9	9	11	5	34
Y9	8	4	16	5	33
Y10	9	1	12	3	25
Y11	8	5	15	6	34
Y12	0	3	5	3	11
total	total	total	total	total	total
12	90	39	194	49	372

Na tabela 1A, é possível visualizar a quantidade de correções realizadas pelo professor, baseada na tipologia apresentada por Ruiz (2001). Na horizontal, verifica-se a quantidade de correções realizadas no texto de cada sujeito envolvido nessa pesquisa. Na vertical, confere-se o total de cada tipo de correção empregada pelo professor, bem como o

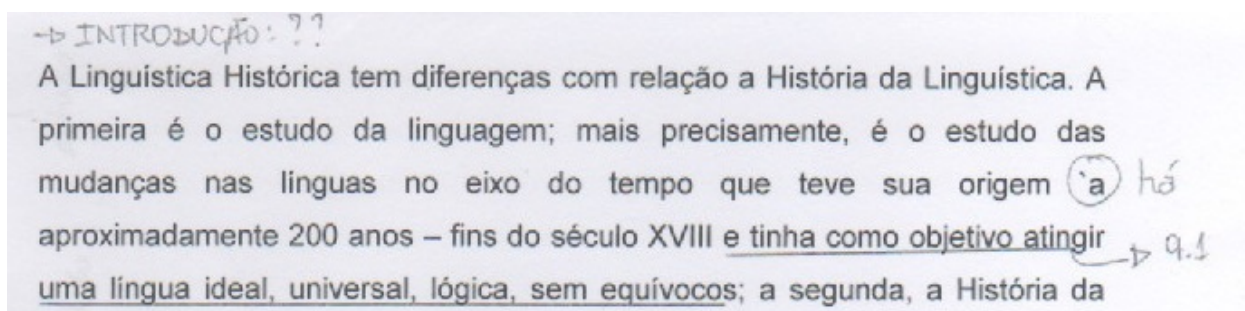
total geral de intervenções realizadas apenas nos 12 diários de leitura investigados. Total este de 372 intervenções. Percebe-se que a correção com maior ocorrência é a classificatória, o que já era esperado uma vez que o professor se propôs a utilizar uma tabela de correção elaborada por ele.

A correção tem como objetivo chamar a atenção do aluno para determinado problema (RUIZ, 2001). Os problemas apontados pela correção, conforme já anunciado através dos exemplos, variam de acordo com os critérios de correção traçados pelo professor, ou seja, o que ele espera do desempenho do aluno no texto.

Os alunos tiveram a oportunidade de discutir com o professor os aspectos dos problemas. Uma das tarefas para reescrita era justamente retomar a Apostila “O gênero diário de leitura: teoria e prática”. Parece que a correção realizada pelo professor não deu conta de especificar todos os problemas referentes ao gênero, por isso a elaboração das orientações, por escrito, para a confecção da 2ª versão do mesmo *diário de leitura*.

5. Movimentos de aprendizagem

Nessa seção, discutiremos como os alunos resolveram os problemas diagnosticados pelo professor, através da correção, bem como os movimentos de aprendizagem do gênero e da própria ação de textualização.



Exemplo 3

Durante a aula da disciplina Linguística Histórica ministrada pela professora [REDACTED] no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, foi proposto que fizéssemos o nosso primeiro diário de leitura baseado na aula expositivo-dialogal sobre CONCEITOS INTRODUTÓRIOS.

A Linguística Histórica tem diferenças com relação a História da Linguística. A primeira é o estudo da linguagem; mais precisamente, é o estudo das mudanças nas línguas no eixo do tempo que teve sua origem há aproximadamente 200 anos – fins do século XVIII; a segunda, a História da Linguística é o estudo da história da ciência, suas origens e seu desenvolvimento.

Exemplo 4

Nos exemplos acima, temos a 1ª e a 2ª versão do mesmo diário de leitura. Na versão corrigida pelo professor, há o apontamento da falta de uma introdução ao texto. Na segunda versão, o aluno contextualiza a produção do seu diário de leitura, resolvendo parte do problema, pois ele ainda deixa de incluir a referência bibliográfica da obra indicada para leitura, mencionando apenas a aula ministrada sobre o tema. Também na reescrita o aluno resolve o problema para o qual o professor já apresenta a solução (há); já o período em que foi classificado como 9.1 (equivoco conceitual), opta por suprimi-lo. Isso sugere duas possibilidades: o aluno pode não ter compreendido a correção ou não soube como resolver o problema apontado pelo professor preferindo suprimi-lo da nova versão.

6.5

* Em "Breve notícia dos estudos históricos no Brasil" refleti sobre a fala e os estudos da Língua Portuguesa nos anos 80 até a atualidade, vejo mudanças, como destaque observa uma junção do que é politicamente correto e o ensino. Mas ressalto que algumas medidas são estranhas, como banir Fábulas de Monteiro Lobato por apresentarem contexto racista, será o que é politicamente correto na linguística histórica?

veja as orientações abaixo

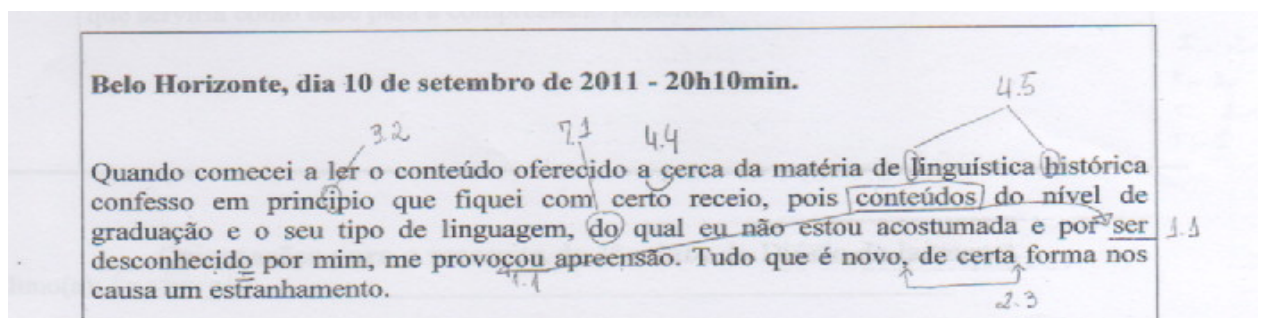
Exemplo 5

Depois desta leitura, notei como a Língua Histórica está presente em nossa rotina, não como disciplina científica, mas na forma de expressar dos indivíduos em uma comunidade, como inventam gírias, sotaques. Recomendo não só aos estudantes de Letras, mas para todos que querem compreender as mudanças que passam as línguas através dos tempos.

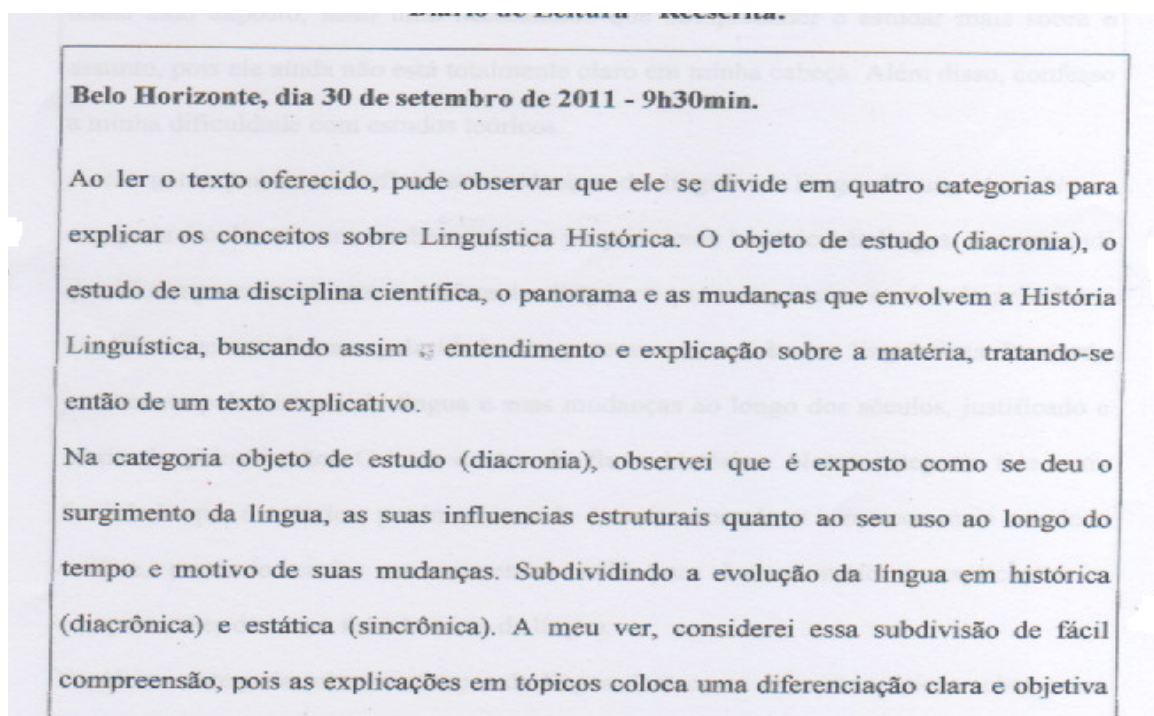
Exemplo 6

Nos exemplos 5 e 6, temos a primeira versão corrigida pelo professor e a reescrita do mesmo texto. Na versão corrigida, o professor aponta basicamente dois problemas: um através da correção classificatória 6.5 (Inconsistência de argumentação: grau de informatividade, pertinência, suficiência e relevância dos argumentos); e outro através da correção textual-interativa, com o seguinte bilhete: “veja as orientações abaixo” (referindo-se as Orientações para reescrita do 1º relato do Diário de leitura). Tem-se, também, o uso de um asterisco para indicar um problema na paragrafação. O que é compreendido e resolvido na nova versão do texto.

Na reescrita, ou seja, na 2ª versão verifica-se uma reformulação da conclusão do texto (ambos os excertos correspondem ao último parágrafo do texto). Acreditamos que o aluno buscou embasamento na apostila estudada em sala sobre o gênero, pois uma das orientações para escrita desse gênero era: “Encerrou seu diário com reflexões pessoais depois do final da leitura do texto?”



Exemplo 7



Exemplo 8

Os exemplos 7 e 8 correspondem a trechos de duas versões do mesmo diário de leitura, 1ª e 2ª versão, respectivamente. Observa-se que o aluno insere local, data e horário no seu registro de leitura. Tal informação fora pontuada em uma das aulas sobre o gênero e também consta da apostila fornecida aos alunos. Na versão corrigida, o professor aponta uma grande quantidade de problemas. O aluno em sua reescrita refaz toda a parte inicial do seu texto, por entender que a introdução, na 1ª versão, não estava adequada ao gênero. Tal gênero não só apresenta a “opinião e sentimentos” do autor como também um resumo da obra estudada.

vezes uma perspectiva mais simples se é explicada melhor do que outra. Por isso concordo com a frase "Dentro do estudo de uma disciplina científica há necessidade de compreender suas polêmicas, explicitar os fundamentos, pressupostos filosóficos, métodos e localização no conjunto da história da disciplina", pois não é só saber o significado é entender o seu todo. No estudo histórico das línguas se apresentam três vias que deixam mais claro a

atenção para a forma de fazer citação

2.2

Exemplo 9

Nos estudos linguísticos, Saussure apresenta duas dimensões à histórica e a estática contrapondo a sincronia e a diacronia. Dimensões que pude entender melhor na explicação de Faraco, por estar mais bem exemplificado. No estudo histórico das línguas se apresentam três vias a 1ª de voltar ao passado e nele se concentrar, o método comparativo, no qual pode ser observado às semelhanças das línguas distantes no espaço. A 2ª via a de

Exemplo 10

situação atual. E a 3ª via a de estudar o presente para iluminar o passado, no qual há três variantes da oração relativa no português brasileiro, sendo (a) relativa padrão, a (b) com pronome lembrete e a (c) cortadora. Acerca das mesmas,

Tarallo com um levantamento sociolinguístico mostra que a variante (a) está quase desaparecida; havendo uma luta, no momento, entre (b) e (c) - a (b) é mais frequente entre falantes de classe baixa. (Power point)

Ao longo da história encontram-se os estudos que ajudam a explicar o

Exemplo 11

O exemplo 9 corresponde a 1ª versão de um diário de leitura, e os exemplos 10 e 11 são trechos da 2ª versão do mesmo diário de leitura. Observa-se que na versão corrigida, o professor chama a atenção do aluno quanto a forma correta de fazer citação. Verifica-se na reescrita, a tentativa do aluno de marcar a voz de outros autores em seu texto. Mesmo que ainda de forma incompleta, o aluno se preocupa com a forma de fazer citação para evitar o mesmo erro em sua nova produção textual.

De modo geral, podemos concluir que os alunos tentaram resolver tudo o que foi apontado como problema no *diário de leitura*. As correções textual-interativas, independentemente de se reportarem a problemas microestruturais ou macroestruturais, e parte das classificatórias (especificamente as que se referem aos itens 6 e 9) parecem demandar um maior esforço do aluno: primeiramente, para compreender a natureza do

problema salientado; em segundo lugar, para definir a estratégia de alteração a ser realizada na reescrita. Tais correções demandam do aluno maior esforço do ponto de vista das ações de textualização a serem realizadas na reescrita. Em outras palavras, elas levam a uma reflexão sobre a tarefa de escrita, o que é muito desejável para o processo de aprendizagem em que os alunos estão envolvidos.

As correções resolutivas, indicativas e as demais classificatórias geram ações de reescrita mais eficazes do ponto de vista da solução do problema apontado, embora demandem menor esforço do aluno nas ações de reescrita, uma vez que dizem respeito a problemas pontuais e, de modo geral, bem delimitados.

Já as correções textual-interativas e parte das classificatórias (*idem*) também geram, de modo geral, ações adequadas do ponto de vista da solução do problema indicado, porém em menor grau que as resolutivas, indicativas e as demais classificatórias. Como efeito das ações de reescrita, tais correções levam o aluno a realizar mais alterações no seu texto e também o levam a suprimir trechos inteiros, principalmente aqueles apontados com problema de coerência. Mas isso não significa que essa estratégia de correção seja menos adequada ou ineficiente.

A ação de escrita e reescrita, como foi mostrado, leva os alunos a movimentos de aprendizagem sobre o gênero em questão e sobre a própria linguagem.

Não podemos desconsiderar o processo de aprendizagem a que estão sujeitos os alunos dessa disciplina. Ressaltamos que o objetivo primeiro de tal disciplina não é o ensino de gêneros e, sim, o ensino de conceitos teóricos. O uso do gênero é uma estratégia do professor para verificar a apropriação, por parte dos alunos, dos conteúdos da disciplina. Em outras palavras, o professor docente adota o ensino do gênero textual *diário de leitura* como ferramenta para apropriação, por parte dos alunos, de conteúdos da sua disciplina. Com isso, o professor além de tratar do conteúdo teórico, também, proporciona a seus alunos a construção de conhecimento quanto ao gênero acadêmico *diário de leitura* e da própria tarefa de escrita acadêmica. O que é de suma importância para sujeitos em fase inicial de formação.

6. Conclusão

Acredito que a escolha da forma de correção seja uma estratégia adotada pelo professor em função de suas crenças do que seja ensino e aprendizagem. Em termos da

compreensão do aluno sobre as marcações de correção do professor, os dados mostram que, sempre há ações na tentativa de solucionar o problema, sugerindo que, na maioria das vezes, os alunos não sabem como resolver o problema apontado pelo professor. Não se trata de não compreender a correção, mas sim de como executar a tarefa de reescrita para eliminar aquele problema. Na própria atividade de correção são usados termos técnicos da área de atuação destes futuros profissionais, para os quais os alunos vão construindo significado (já que se trata de uma turma de 1º período). Como foi mostrado, a correção não garante que o aluno saiba como resolver o problema.

É preciso também salientar que a atividade de reescrita exerce um importante papel no processo de ensino e de aprendizagem da escrita e dos saberes teórico-conceituais envolvidos nos textos-base.

Por fim, devo destacar que, para além das próprias correções nos textos dos alunos, são muito relevantes para o processo de ensino e de aprendizagem investigado as ações do professor em sala de aula, em que ele discute com os alunos os critérios e procedimentos de correção bem como os problemas apresentados pelos textos da turma. Tais ações colaboram para o redimensionamento das representações do gênero *diário de leitura* pelos alunos.

Referências Bibliográficas

- MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; LOUSADA, E. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2007.
- Marcuschi, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.
- Marcuschi, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. RJ: Lucerna, 2002.
- Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividades de (Re) textualização em práticas acadêmicas: Um estudo do resumo**. Scripta, Belo Horizonte, v.6, n.11, p.109-122, 2º sem. 2002.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN. Rio de Janeiro, março de 2003.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles e SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Retextualização: movimentos de aprendizagem**. Anais do II Encontro Internacional

Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino. Campinas, SP: Graf. FE; ALB, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigação em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

Izabel Cristina da Silva Diniz atualmente é aluna do curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do CEFET MG. Possui graduação em LETRAS pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino profissionalizante, e no ensino de língua portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino profissionalizante, programa aprendiz, letramento, gênero textual, revisão de texto. (izabel.diniz@hotmail.com).