



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

LUCILENE APARECIDA SPIELMANN SCHNORR

**AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 7º
ANO: AVANÇOS, TENSÕES E DESAFIOS**

CASCAVEL - PR

2016

LUCILENE APARECIDA SPIELMANN SCHNORR

**AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 7º
ANO: AVANÇOS, TENSÕES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Carmen Teresinha Baumgärtner

CASCADEL - PR

2016

LUCILENE APARECIDA SPIELMANN SCHNORR

**AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 7º
ANO: AVANÇOS, TENSÕES E DESAFIOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
1º membro titular

Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
2º membro titular

Profa. Dra. Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Membro suplente

Cascavel, 08 de novembro 2016.

**Àquele que me deu forças para
transformar um sonho
em realidade: Deus**

**Àqueles que estiveram
sempre presentes: Pedro Luiz
e Pedro Gustavo**

AGRADECIMENTOS

Antes e acima de tudo, agradeço a Deus, pela Sua presença em minha vida, por conduzir meus passos, por me dar forças para superar as dificuldades, pelo dom da sabedoria, concedido a cada vez que rezei.

À minha orientadora, Professora Carmen Teresinha Baumgärtner, por me acompanhar nessa caminhada, com sua presença amiga, sua disponibilidade e paciência, por me ensinar e me orientar em todas as etapas do desenvolvimento dessa pesquisa, pelas horas que dedicou lendo e corrigindo meus textos. Enfim, sou profundamente grata pelo privilégio de compartilhar sua sabedoria, na condição de aprendiz.

À CAPES, pela concessão da bolsa durante o período de novembro de 2014 a novembro de 2016, o que contribuiu significativamente para a qualidade da pesquisa realizada.

À Secretaria da Educação do Estado do Paraná, por autorizar o meu afastamento da sala de aula durante o período de realização dessa pesquisa. Essa conquista possibilitou dedicação em tempo integral para os estudos, para as reflexões e para o desenvolvimento profissional.

Às Professoras Dra. Rita Decarli Bottega e Vera Lúcia Lopes Cristóvão, por aceitarem fazer parte da banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e indicações que muito contribuíram para o aprimoramento e continuidade da pesquisa.

Aos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que acreditaram no programa e não mediram esforços para conosco compartilhar seus conhecimentos.

À Diretora do Colégio Estadual São José, professora Rosane C. B. Baumgart, à Professora Vanessa Santana, ao Jonas, ao Adilson, à Eliane, por cederem o espaço necessário e colaborarem com a realização da pesquisa.

Aos alunos que participaram da pesquisa, os quais tão carinhosamente me receberam e com entusiasmo participaram das atividades propostas.

Aos colegas da turma do PROFLETRAS 2014/2016, pelo companheirismo e pela amizade. Juntos iniciamos e juntos terminamos essa etapa tão importante de nossas vidas.

Às minhas queridas colegas Isabel Mattei, Leliane Regina Ortega Esteves e Madalena Benazzi Meotti, por compartilhar minhas dúvidas, por trocar ideias, pelas caronas... com vocês aprendi que sempre há um motivo para sorrir.

À querida colega Nirce Soldi Thomas, pelo seu carinho e amizade e por dividir comigo momentos de insegurança e de alegria.

À minha mãe Dorly, ao meu pai Walter (*in memoriam*) e aos meus familiares, pelos valores cultivados em minha vida.

Ao meu amado filho Pedro Gustavo Schnorr, uma sementinha em crescimento, por entender minha ausência, meu cansaço, minhas distrações e por acreditar que um dia tudo ia voltar ao normal.

Ao meu amado esposo Pedro Luiz Schnorr, pela cumplicidade em todos os instantes de minha vida, pela história de amor que juntos construímos, com as bênçãos de Deus.

O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento 'ama teu próximo como a ti mesmo' implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias, dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, é evidente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la [...]

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.

(Luckesi, 2005)

SCHNORR, Lucilene Aparecida Spielmann. **Avaliação e autoavaliação da produção escrita de alunos do 7º ano: avanços, tensões e desafios**. 2016. (202 p.), Dissertação de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

RESUMO

O texto do aluno frequentemente é visto como um produto pronto e acabado, para o qual se direciona um olhar que busca capturar "erros de português". Aspectos como conteúdo, coerência e atendimento à situação de produção recebem menos atenção do que os desvios da norma padrão. Enfatizar um determinado componente textual como o mencionado é necessário. Todavia, não podemos perder de vista a ideia de que um texto compreende um projeto de dizer. Tal projeto deverá se realizar por meio da escolha de um gênero de discurso, e se materializar por meio de um texto. Isso mostra a necessidade de focalizar outros aspectos, e também de avaliá-los para, em caso de dificuldades observadas na produção dos alunos, propor atividades para sua superação. Com esse entendimento, buscamos refletir sobre o processo de avaliação de textos escritos por alunos de um 7º ano de uma escola da rede pública estadual de ensino de um município do Oeste do Paraná, a fim de verificarmos se a aplicação de instrumentos com critérios de avaliação da produção escrita contribui para um melhor desempenho acadêmico dos alunos. A sala de aula foi o contexto de nosso estudo. Foi nele que surgiu o fenômeno em investigação: a avaliação da produção textual escrita. Como docente-pesquisadora, interessamo-nos em compreender tal fenômeno por meio da investigação de nossa própria prática pedagógica. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar os efeitos da aplicação de instrumentos diagnósticos – tabela de diagnóstico e lista de controle/constatações – para a avaliação e autoavaliação da produção textual escrita e da utilização de diferentes formas de correção textual, entre elas, as formas propostas por Serafini (1998), Ruiz (2013[2001]) e Biasotto e Conceição (2015). Por isso, a reflexão compreendeu a discussão sobre critérios e instrumentos de avaliação e formas de correção, apresentados à turma por meio de diferentes estratégias de interação entre professora e alunos. Situada no campo da Linguística Aplicada, trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativa, com cunho etnográfico, caracterizada como pesquisa-ação. As análises realizadas permitiram verificar que os objetivos foram atendidos, pois a utilização de instrumentos de avaliação e autoavaliação e de diferentes formas de correção da produção textual escrita possibilitaram ao professor um reconhecimento mais exato dos aspectos dominados e não dominados na produção textual, sendo uma via de diálogo que conduziu os alunos, progressivamente, a um melhor desempenho acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: produção textual escrita, ensino, avaliação.

SCHNORR, Lucilene Aparecida Spielmann. **Evaluation and self-assessment of written production 7th graders:** advances, tensions and challenges. 2016. (202 p.), Dissertação de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

ABSTRACT

A student's written work is often seen as a ready and finished product, which leads us to seek for "grammatical errors". Aspects such as content, coherence and compliance of the paper are given less attention than the deviations from the standard form. It is required to emphasize a particular textual component, however we cannot lose sight of the idea that a text comprehends a dialogic project. Such project should be done by the choice of a discourse of genre and materialized through a text. This shows the need to focus on other aspects and to evaluate them in case of difficulties observed in the work of students and propose activities to overcome them. With this understanding, we intend to reflect on the process of evaluation of written texts by the students from the 7th grade of a State Public School in a County in the West region of Parana, in order to verify whether the application of such resources contributes to a better student's academic achievement. The classroom was the context of our study, which became the phenomenon in investigation: the evaluation of written textual production. As a teacher-researcher, we are interested in understanding this phenomenon through the investigation of our own pedagogical practice. Thus, the general objective of this research was to analyze the effects of the application of diagnostic tools for evaluation and self-assessment of textual writing production and the use of different forms of textual correction, including the proposed forms by Serafini (1998), Ruiz (2013[2001]) and Biasotto and Conceição (2015). Therefore, the reflection comprised the discussion of criteria, evaluation tools and ways of correction presented to the class through different strategies of interaction between the teacher and students. Located in the field of Applied Linguistics, it is a qualitative-interpretive research, with ethnographic, characterized as action research. The analyzes performed made possible to verify that the objectives of this research were achieved. The use of evaluation and self-assessment tools and different forms of correction of written textual production, allowed the teacher a more accurate recognition of the dominated and nondominated aspects in textual production, by ways of dialogue that led the students, progressively, to a better academic performance.

KEYWORDS: textual production writing, teaching, assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Percurso avaliativo.....	33
Quadro 2 -	Atividade apresentada aos alunos como apoio para leitura das narrativas de aventura.....	92
Quadro 3 -	Referências para o gênero narrativa de aventura elaboradas coletivamente	95
Quadro 4 -	Atividade apresentada aos alunos para planejamento do texto.....	97
Quadro 5 -	Tabela de Diagnóstico.....	101
Quadro 6 -	Média de tempo utilizado por bloco de 10 textos.....	102
Quadro 7 -	Número de alunos, número de textos produzidos, média de linhas escritas e média de tempo para aplicar o instrumento na turma.....	103
Quadro 8 -	Alunos por turma e tempo utilizado para aplicar o instrumento no total de textos.....	104
Quadro 9 -	Comparação entre a carga horária mensal do professor, o tempo disponível para hora-atividade e o tempo estimado para aplicação do instrumento no total de textos.....	104
Quadro 10 -	Lista 1 - de controle/constatações quanto à adequação ao gênero.....	111
Quadro 11 -	Lista 2 - de controle/constatações quanto à textualidade e aos usos de recursos linguísticos.....	111
Quadro 12 -	Primeira produção - A4.....	121
Quadro 13 -	Listas de controle/constatações preenchida por A4.....	123
Quadro 14 -	Primeira reescrita - A4.....	123
Quadro 15 -	Segunda reescrita - A5.....	139
Quadro 16 -	Segunda reescrita - A6.....	150
Quadro 17 -	Segunda reescrita - A7.....	155
Quadro 18 -	Segunda reescrita - A8.....	159
Quadro 19 -	Segunda reescrita - A9.....	161
Quadro 20 -	Segunda reescrita - A10.....	164
Quadro 21 -	Segunda reescrita - A11.....	167
Quadro 22 -	Segunda reescrita - A12.....	170
Quadro 23 -	Segunda reescrita - A13.....	171
Quadro 24 -	Segunda aplicação do instrumento no bloco 1: número de alunos, número de textos produzidos, média de tempo para aplicar o instrumento, número e média de linhas escritas e tempo médio de aplicação por linha.....	179
Quadro 25 -	Comparativo entre a primeira e a segunda aplicação do instrumento no Bloco 1.....	180

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Comando de produção.....	96
Figura 2 -	Amostra da avaliação/correção interativa realizada pelo aluno A1..	118
Figura 3 -	Amostra da avaliação/correção interativa realizada pelo aluno A2..	119
Figura 4 -	Amostra da avaliação/correção interativa realizada pelo aluno A3.	119
Figura 5 -	Correção classificatória com indicação mais correção misto-discursiva: realização coletiva.....	129
Figura 6 -	Texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutiva, textual-interativa e misto-discursiva – A5.....	136
Figura 7 -	Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutiva, textual-interativa e misto-discursiva – A6.....	145
Figura 8 -	Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutiva, textual-interativa e misto-discursiva – A7.....	155
Figura 9 -	Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutiva e misto-discursiva – A8.....	158
Figura 10 -	Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutiva e misto-discursiva – A9.....	160
Figura 11 -	Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutiva e misto-discursiva – A10.....	164
Figura 12 -	Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutiva e misto-discursiva – A11.....	166
Figura 13 -	Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutiva e misto-discursiva – A12.....	169
Figura 14 -	Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutiva e misto-discursiva – A13.....	171
Figura 15 -	Primeira intervenção textual-interativa: comentário 1.....	175
Figura 16 -	Primeira intervenção textual-interativa: comentário 2.....	175
Figura 17 -	Primeira intervenção textual-interativa: comentário 3.....	176
Figura 18 -	Segunda intervenção textual-interativa: comentário 1.....	176
Figura 19 -	Segunda intervenção textual-interativa: comentário 2.....	177
Figura 20 -	Segunda intervenção textual-interativa: comentário 3.....	177
Figura 21 -	Exemplares da coletânea de narrativas de aventura.....	184
Figura 22 -	Entrega dos exemplares para os alunos-autores.....	185

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: CAMINHO PERCORRIDO.....	19
1.1	ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	19
1.2	LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	23
1.3	MATERIAIS E AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....	24
1.4	GERAÇÃO DE DADOS.....	26
1.5	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS.....	28
1.5.1	Atividades de leitura e apropriação do gênero narrativa de aventura.....	29
1.5.2	Atividades de produção escrita.....	29
1.5.3	Atividades de reescrita.....	30
1.5.4	Atividades de avaliação/correção.....	31
2	A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA.....	34
2.1	CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	34
2.1.1	O ensino da produção de texto.....	34
2.1.2	Concepções de texto.....	37
2.1.3	Concepções de escrita.....	41
2.1.4	Concepção dialógica de linguagem e escrita como prática social de interação.....	46
2.1.5	O ensino a partir de gêneros discursivos/textuais.....	48
2.1.6	O gênero narrativa de aventura.....	51
2.2	AVALIAÇÃO E CORREÇÃO.....	59
2.2.1	A avaliação no Brasil: percursos.....	59
2.2.2	Avaliação voltada à aprendizagem.....	61
2.2.3	Avaliação da produção escrita.....	67
2.2.4	Formas de correção.....	73
2.2.5	Critérios e instrumentos de avaliação.....	77
3	O CORPUS: ANÁLISE DOS DADOS	85
3.1	APRESENTAÇÃO DO PROJETO, ACORDO DE COOPERAÇÃO E ABORDAGEM DO GÊNERO.....	85
3.1.1	Reconhecimento do gênero.....	91
3.1.2	Elaboração de um quadro de referências, apresentação da proposta de produção, planejamento do texto e primeira produção.....	94
3.1.3	Diagnóstico da primeira produção: aplicação do instrumento de avaliação	100
3.1.3.1	<i>Dificuldades constatadas</i>	105
3.1.4	Retomar aspectos não dominados, diagnosticados por meio do instrumento tabela de diagnóstico.....	107
3.2	APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO LISTA DE CONTROLE CONSTATAÇÕES.....	110
3.2.1	Primeira reescrita: o diálogo do aluno com o próprio texto por meio das listas de constatações.....	112

3.2.2	Diagnóstico da primeira reescrita: aplicação do instrumento de autoavaliação/correção.....	116
3.3	APRESENTAÇÃO DAS FORMAS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO TEXTO DO ALUNO, ORGANIZAÇÃO DOS CÓDIGOS DE CORREÇÃO, PREPARAÇÃO PARA A CORREÇÃO DIALÓGICA.....	126
3.3.1	Segunda reescrita: o diálogo do professor com o aluno por meio de diferentes formas de intervenção.....	130
3.3.2	Diagnóstico da segunda reescrita: o diálogo professor/texto/aluno	134
3.3.2.1	<i>Transformações observadas durante a medição estabelecida.....</i>	174
3.4	CONSTATAÇÃO DOS EFEITOS RESULTANTES DA APLICAÇÃO DE DIFERENTES INSTRUMENTOS DE INTERVENÇÃO E DE DIFERENTES FORMAS DE CORREÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS.....	178
3.4.1	Dificuldades e avanços constatados.....	181
3.5	A CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS.....	183
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS.....	190
	ANEXOS.....	196

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade letrada, que interage com a escrita mais do que nunca. Escrever textos é uma necessidade comum no cotidiano da maioria das pessoas, seja na vida pessoal ou profissional. Tal necessidade pode envolver desde a produção de uma simples lista de compras, um bilhete, um e-mail ou um recado, até formas mais complexas, como, por exemplo, uma carta de reclamação, um resumo, um relatório, etc. Enfim, há uma infinidade de situações informais ou formais nas quais pode ser necessário redigir algum texto. Esperamos que todos que tenham passado pela escola saibam escrever textos. Contudo, não é isso que às vezes acontece. Pesquisas apontam as mais diversas dificuldades no uso da língua escrita. Os índices de analfabetismo funcional são preocupantes e indicam que uma grande parcela da população escolarizada é incapaz de produzir textos simples.

Para exemplificar, dados do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, da UNESCO, revelam que em todo o mundo há 781 milhões de adultos analfabetos. A taxa de analfabetismo diminuiu ligeiramente, caindo de 18%, em 2000, para 14%, em 2015 (UNESCO, 2015); ainda assim, é alarmante o número de adultos analfabetos. No Brasil, as estatísticas oficiais indicam que há aproximadamente 14 milhões de analfabetos absolutos e um pouco mais de 35 milhões de analfabetos funcionais. Segundo os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF –, divulgados em julho de 2012, o número de analfabetos funcionais totaliza 20% dos brasileiros entre 15 e 49 anos. Apenas 50% da população nessa faixa etária possui nível básico de habilidades de leitura, de escrita e de matemática (IBOP, 2012). Diante dessa realidade, nos questionamos sobre o nosso papel de professores e isso nos leva a pensar: se o desenvolvimento da capacidade de escrita é uma responsabilidade da escola e se os alunos concluem a Educação Básica sem tal capacidade, estamos diante de um problema a ser enfrentado.

Contudo, não podemos dizer que os alunos não escrevem na escola. De fato, há muitos momentos de escrita, e não somente na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, nossa hipótese é de que um dos fatores para a existência do problema esteja relacionado aos encaminhamentos que são dados a esses momentos de escrita e de avaliação da escrita que é realizada. O modo como ensinamos, como encaminhamos e como avaliamos a produção escrita pode estar sendo ineficiente para garantir habilidade e autonomia de escrita aos nossos alunos. Em nosso ponto de vista, isso está intrinsecamente ligado às concepções de ensino e de aprendizagem, de língua, de escrita e de avaliação presentes na escola.

Partimos do pressuposto de que as atividades de produção escrita em Língua Portuguesa devem ser acompanhadas de um momento fundamental para apontar as dificuldades dos alunos em produzir textos coesos, coerentes e adequados à situação de comunicação: a avaliação. Todavia, muitas vezes, essa prática acaba reduzida à mera verificação de erros com fins de nota, e não cumpre com a função de apontar rumos no processo de ensino e de aprendizagem das práticas de linguagem. Os textos produzidos não são tratados como objeto de reflexão, mas como objeto de correção, o que pouco contribui para a aprendizagem dos alunos.

Avaliação é um assunto que há muito se discute nas escolas. No entanto, notamos em nossos discursos de professores que as dúvidas e dificuldades persistem. E quando se trata de avaliar os textos escritos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa, as dúvidas e dificuldades parecem ser maiores ainda. Isso pode ser decorrente do fato de que uma das atribuições dessa disciplina é ensinar os alunos a escrever. Temos certeza de que o tema que elegemos para nossa pesquisa é árduo; porém, estamos dispostos a problematizá-lo e, quiçá, contribuir com as discussões.

Em nossa prática pedagógica, temos notado que muitas vezes, diante dos textos que levamos para casa para serem corrigidos, nos deparamos com questionamentos como: A maneira que estamos corrigindo esses textos é adequada? Qual o efeito dessa correção na aprendizagem de nossos alunos? Haveria uma forma de correção mais eficiente? Essas inquietações nos conduziram no momento da escolha pelo tema da pesquisa e nos tornaram, de certa forma, um pesquisador, como define Riolfi (2001), em seu artigo *Formacriação*. Para a autora,

Pesquisa-dor é aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha - implicado em todo seu corpo - na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a *dor* de sua existência. Nesse sentido, cada tema ou questão de pesquisa escolhido por um sujeito que teve a chance de, neste momento, efetivamente realizar uma escolha, é uma maneira simbólica de poder abordar, através de uma metáfora (o trabalho de investigação científico-acadêmica), este absurdo e obscuro objeto que lhes faz falta e, sem que ele saiba, dirija e modela sua existência. (RIOLFI, 2001, p. 17, destaques da autora).

Assim, não é por acaso que surgiu o interesse pelo tema dessa pesquisa. Foi a *dor* de nossa existência, ou seja, as dúvidas em relação ao modo como corrigíamos os textos de nossos alunos e a (in)eficiência dessa correção que nos levaram a realizar essa escolha e a mergulhar no mar de infinitas reflexões que a pesquisa acadêmica nos possibilita.

E para descobrirmos se as inquietações que nos motivaram eram também de outros professores, ouvimos, por meio de questionário, as respostas de colegas que, como nós, estão em sala de aula e enfrentam o dilema e o desafio de corrigir uma infinidade de textos a cada pouco tempo¹. Suas respostas foram reveladoras e nos indicaram que o espaço para o debate é amplo, o que nos mostra que esta pesquisa tem suas razões de ser.

Estudos referentes ao tema avaliação da produção textual escrita têm sido realizados por muitos pesquisadores. Além disso, há tempos, diversos autores têm se preocupado com a questão, entre eles Ruiz (2013[2001]), Abaurre e Abaurre (2012), Passarelli (2012), Gonçalves (2011), Antunes (2003), Hoffmann (2002), Serafini (1998) e Geraldi (1997), entre outros. Coadunando-se a tais estudos, a presente pesquisa propõe um trabalho de reflexão sobre instrumentos de avaliação e autoavaliação da produção textual escrita e da utilização de diferentes formas de correção, buscando um melhor entendimento quanto às práticas de avaliação e correção dos textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa.

É fato que ainda hoje tais práticas estão bastante fragilizadas. Nas escolas, muitos professores não seguem parâmetros para corrigir/avaliar os textos de seus alunos. Cada um de nós faz do seu jeito, às vezes imitando a maneira como nossos professores corrigiam nossos textos. Para a maioria, esse é um momento desgastante, de aflição e de angústia, principalmente diante da grande quantidade de textos que precisamos avaliar. Há incertezas quanto às formas de correção, critérios de avaliação, como minimizar a subjetividade e como fazer com que o aluno reescreva seu texto para atender à situação de interação posta, real ou fictícia. Os alunos, por sua vez, assustam-se ao ver seu texto todo rabiscado ou com observações muitas vezes superficiais, vagas e pouco orientadoras. Além disso, manifestam desinteresse em rever e reescrever o texto. Por vezes, o descaso é tanto que os textos corrigidos são ignorados, e vão parar na lixeira da sala de aula.

Diante dessa realidade, é possível que em muitas instituições de ensino, a avaliação ainda seja vista como sinônimo de verificação de conhecimentos apreendidos, sendo encarada como atribuição exclusiva do professor. Ao aluno caberia, unicamente, acatar (mas nem sempre o faz) as correções e avaliações feitas, sem participar do processo. A própria prática de autoavaliação é pouco trabalhada, por exemplo, na escola em que desenvolvemos a

¹ No início da pesquisa, realizamos uma investigação junto a outros professores, lotados em estabelecimentos de ensino vinculados ao nosso Núcleo de Educação. Essa investigação foi realizada por meio da ferramenta Google Drive. Um formulário da pesquisa foi compartilhado com os referidos professores e suas respostas foram levadas em consideração como forma de validar a pertinência de nossa pesquisa. O formulário está disponível no seguinte endereço: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSed8FhQ1IOy6rt9xJkfGMLiJ8eV-W1h3R3nHlf85eYGiasMDw/viewform>

pesquisa. Normalmente, o que ocorre é o processo tradicional onde o aluno escreve e o professor avalia apontando os erros ortográficos.

Além disso, há a questão da nota. Pressionados pelo sistema escolar, que exige uma "prestação de contas" ao final de cada período, nós professores nos sentimos num terreno movediço, com muitas dúvidas sobre o que fazer. Diante desse quadro, uma de nossas dificuldades refere-se ao modo de como proceder com a avaliação da produção escrita de textos, de tal forma que se configure prioritariamente como um momento de diagnóstico, de dimensão qualitativa e participativa, sem deixar de atender às exigências burocráticas escolares quanto à atribuição de nota ou conceito às atividades realizadas.

Tal realidade precisa ser repensada, pois, conforme afirmam Riolfi et al. (2014), avaliar é um momento delicado em nossa prática pedagógica. É um juízo de valor que se faz em relação à qualidade do objeto avaliado, o que permite questionar sobre qual é o objeto da avaliação. Para os autores,

[...] muitas vezes, perdemos essa meta de vista e passamos a fazer julgamentos de valor sobre o aluno. Do mesmo modo, às vezes, em vez de buscarmos compreender os modos de pensar que o levam a esta ou àquela resposta, limitamo-nos a corrigir sua produção. (RIOLFI et al., 2014, p. 200).

Sabemos que a avaliação deve fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem. E que avaliar a produção textual não pode se restringir a uma prática unilateral e solitária. Também sabemos que ensinar a escrever/produzir textos e avaliar os textos produzidos são questões que demandam reflexão e estudo constantes. São duas práticas indissociáveis em sala de aula, e requerem o envolvimento tanto dos alunos como dos professores, numa perspectiva de avaliação diagnóstica, contínua e formativa, como enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – PCN, doravante - (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino da Língua Portuguesa – DCE, de ora em diante - (PARANÁ, 2008).

Dessa maneira, ao trabalhar com produção textual, é necessário que o aluno seja envolvido em todo o processo: que ele tenha sempre um projeto de dizer, definido por um objetivo de interação e que, partindo da escolha de um gênero, seu projeto se materialize em um texto. Além disso, entendemos que o aluno deve ser orientado a também avaliar seu texto e a reescrevê-lo até que esteja adequado à situação de comunicação a que se destina. Para isso, será preciso que o aluno conheça, dentre outros aspectos, os critérios de avaliação que servirão de base ao exercício de autoavaliação e de reescrita, e da avaliação do professor.

Em seu uso corrente, avaliar significa determinar um valor, um merecimento, julgar, medir, calcular, constatar. No entanto, quando se trata de avaliar uma produção textual, essa definição é insuficiente ou até imprópria. Nesse caso, avaliar deve ser, nas palavras de Passarelli (2012), um recurso metodológico que auxilia o professor a organizar seu trabalho, para reorientar-se quanto ao processo de ensino e de aprendizagem. É nesse sentido que reside a principal justificativa desta pesquisa, qual seja, de refletir sobre critérios e instrumentos de avaliação e formas de correção da produção escrita escolar.

Diante dessas considerações, a pergunta que norteia esta pesquisa é: a aplicação de instrumentos com critérios de avaliação da produção escrita e a utilização de diferentes formas de correção contribuem para um melhor desempenho acadêmico dos alunos?

Para responder a essa pergunta, definimos como objetivo geral:

- Analisar os efeitos da aplicação de instrumentos diagnósticos para o trabalho do professor e para a avaliação e a autoavaliação de textos escritos, produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, e os efeitos da mediação do professor na utilização de diferentes formas de correção.

E como objetivos específicos, foram definidos os seguintes:

- Investigar o processo de aplicação de um instrumento de avaliação diagnóstica sobre a produção escrita para o professor;
- Examinar o processo de aplicação de um instrumento de autoavaliação da produção escrita para o aluno;
- Aferir o processo de aplicação de diferentes formas de correção;
- Analisar os instrumentos e os resultados coletados.

Nossa intenção com esta pesquisa, além de alcançar os objetivos anunciados, foi aproximar os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica e, com isso, contribuir para a melhoria na escrita do aluno. Para isso, nossa pesquisa, no âmbito da Linguística Aplicada (LA, doravante), orienta-se pela concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929]) e à linguagem como forma de interação (GERALDI, 1997, 2012[1984]), que têm propiciado novos matizes para o ensino de Língua Portuguesa. Sua ancoragem no campo da LA decorre do fato de que investigamos problemas

relacionados aos usos da linguagem, num contexto real, o da produção escrita em sala de aula. Para atender ao propósito investigativo anunciado, optamos por recorrer à pesquisa qualitativa, com enfoque interpretativista e por desenvolver um trabalho de cunho etnográfico, delineado pela pesquisa-ação. Como instrumentos de geração de dados, elegemos a observação participante, o diário de campo e a análise documental.

O percurso metodológico empreendido partiu do levantamento do problema e da pergunta de pesquisa. A partir desses elementos, traçamos nossos objetivos, anteriormente citados. A seguir, definimos a metodologia de pesquisa, a qual compreendeu também a definição dos sujeitos e do local da pesquisa: professora/pesquisadora e alunos de um 7º ano de uma escola da rede pública de ensino de um município do Oeste do Paraná. Definida a metodologia, estabelecemos nossas bases teóricas, passando a realizar um estudo bibliográfico e a elaborar o arcabouço teórico que deu suporte à nossa pesquisa. Na sequência, organizamos a unidade didática a ser implementada e preparamos os materiais a serem utilizados: recolhemos romances e contos de aventura para serem lidos pelos alunos, selecionamos e elaboramos atividades pedagógicas de leitura, estudo de texto e produção escrita. Além disso, elaboramos um instrumento de avaliação diagnóstica para ser aplicado após a primeira produção textual escrita. De posse da primeira parte do corpus (primeira produção), aplicamos o instrumento de avaliação diagnóstica e analisamos como foi essa aplicação.

Encerrada essa etapa, elaboramos um instrumento de autoavaliação para ser aplicado pelos próprios alunos em suas primeiras produções: as listas de controle/constatações (GONÇALVES, 2011). O instrumento foi apresentado aos alunos e gerou o material que compôs a segunda parte do corpus, analisado e comparado com o primeiro. Na sequência, realizamos a primeira intervenção nos textos produzidos pelos alunos, aplicando diferentes formas de correção, entre elas a indicativa, a resolutiva, a classificatória (SERAFINI, 1998), a textual-interativa (RUIZ, 2013[2001]) e a misto-discursiva (BIASOTTO; CONCEIÇÃO, 2015). Solicitamos uma nova reescrita, gerando a terceira parte de nosso corpus, na qual observamos a incorporação das correções feitas por nós nos textos de nossos alunos, e os efeitos da aplicação das diferentes formas de correção. Para finalizar nossa análise, realizamos novamente a avaliação diagnóstica da produção final, de modo a apresentar o cotejo dos resultados do diagnóstico do instrumento do professor na produção inicial e na produção final.

O trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências. No capítulo 1, **Avaliação de produção textual escrita: caminho percorrido**, apresentamos o percurso metodológico empreendido por meio da pesquisa-ação

como método de pesquisa. Explicitamos a escolha do objeto de pesquisa, o local e os participantes, os materiais e ações didático-pedagógicas, a geração de dados e a descrição das ações desenvolvidas.

No capítulo 2, **Produção escrita na escola**, fazemos uma reflexão sobre concepções de produção escrita e de avaliação/correção que circulam no contexto escolar, conforme dispõe o estado da arte. Iniciamos discorrendo sobre o ensino da produção de texto, apresentamos nossa concepção de texto, de escrita e de linguagem. Em seguida, fazemos a opção pelo ensino a partir dos gêneros, numa perspectiva bakhtiniana e finalizamos a primeira parte do capítulo com discussões acerca do gênero narrativa de aventura. Dando sequência ao capítulo 2, trazemos reflexões sobre avaliação e correção textual, os percursos, a avaliação voltada à aprendizagem, avaliação da produção escrita, formas de correção e critérios e instrumentos de avaliação.

No capítulo 3, **O corpus: análise dos dados**, descrevemos o roteiro percorrido durante a aplicação da unidade didática e analisamos os resultados das informações produzidas pelos instrumentos de geração de dados.

Nas Considerações Finais, retomamos os propósitos da pesquisa, o percurso metodológico e a análise do corpus, em seguida, tecemos nossas conclusões sobre os resultados obtidos a partir da análise dos dados.

1 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: CAMINHO PERCORRIDO

Rompendo com uma estrutura comum aos textos acadêmicos, optamos por apresentar primeiramente a metodologia a ser desenvolvida. Nossa escolha foi motivada pelo entendimento de que para uma exposição clara sobre o universo pesquisado, é oportuno abordá-lo logo de início, destacando a área, o tipo, o contexto, os instrumentos de geração de dados e os desdobramentos do percurso de pesquisa empreendido. Portanto, a seguir descrevemos as nossas escolhas metodológicas, destacando o local e os participantes, os materiais e métodos utilizados, a geração dos dados e a descrição das ações desenvolvidas.

1.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A presente pesquisa segue uma abordagem teórico-metodológica ancorada nos estudos da Linguística Aplicada, uma área que tem oferecido importantes contribuições para o ensino de língua portuguesa em nosso país. A LA despontou no cenário mundial nos anos 40, e surgiu de uma necessidade de comunicação entre povos falantes de línguas diferentes. Está, portanto, relacionada ao enfrentamento de desafios socialmente relevantes e que envolvem a linguagem humana. Chegou formalmente ao Brasil na década de 70, e é contemporaneamente definida como uma área do conhecimento independente em suas teorias, que se preocupa com os estudos da linguagem, mas que se constitui na relação com outras áreas, tais como a sociologia, a antropologia, a psicologia (MOITA LOPES, 2006).

Segundo o autor supracitado, não é objetivo da LA apresentar soluções sobre os usos da linguagem, mas “problematizá-los e criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Nessa medida, no presente estudo, identificamos o problema da avaliação da produção escrita escolar. Refletimos sobre ele, levando em conta o contexto e os sujeitos participantes (alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental), buscando vislumbrar possibilidades para o seu enfrentamento.

Compartilhando o ponto de vista de Moita Lopes, Cavalcanti (1986) afirma que a LA trata de questões de uso da linguagem dentro ou fora do contexto escolar e prioriza a sugestão de encaminhamentos para tratar essas questões, sendo essencialmente multidisciplinar por possuir preocupações de natureza variada. Abrange um grande número de teorias que servem de subsídio para suas investigações - busca seus subsídios teóricos na Linguística, na

Psicologia, na Sociolinguística, na Antropologia, na Educação, na Filosofia, na Etnografia da Fala, entre outras áreas do conhecimento -, cabendo ao pesquisador decidir qual a relevância dessas contribuições para a questão em estudo. Entre as áreas de interesse para a nossa pesquisa estão a Linguística - mais precisamente os campos que se voltam para o texto como a materialização dos discursos produzidos em práticas sociais de interação - e a educação - no que se refere à avaliação escolar.

O percurso para pesquisas em LA tem a seguinte trajetória: detecção de uma questão específica de uso da linguagem; busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo; análise da questão prática e, por fim, sugestões de encaminhamento (CAVALCANTI, 1986). Isso nos leva a compreender que a LA une conhecimentos de diferentes áreas com a finalidade de encontrar meios de solucionar questões referentes aos usos da linguagem, podendo desenvolver suas pesquisas especialmente no ambiente escolar.

Pesquisas em LA podem ser desenvolvidas colocando o pesquisador diretamente em contato com o contexto do qual advém a questão em análise. Nesse sentido, a presente pesquisa compreendeu nosso contato interativo como os alunos, no contexto escolar que frequentavam e no qual estávamos como professora da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, buscamos desencadear processos que visavam a uma melhoria quanto aos resultados das produções escritas. Além disso, as pesquisas escolares em LA devem promover a produção de conhecimentos que contribuam com a formação e a prática docentes e com a formação crítica dos alunos, possibilitando-lhes maior participação social. Oliveira (2009) afirma que, no campo da escola, a pesquisa em LA:

[...] tem o compromisso com a produção de conhecimentos que orientem a formação/construção de docentes, de alunos leitores e escritores, a partir do entendimento que Ler e Escrever são práticas sociais necessárias à entrada, à inclusão mesmo, na sociedade contemporânea. Ou seja, os acessos aos bens simbólicos e ao seu uso colocam-se como uma necessidade para mediar os processos inclusivos, em uma sociedade que, cada vez mais impõe uma lógica da exclusão, deixando uma grande maioria à margem, fora dos limites de qualquer fronteira. (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

Assim, esta pesquisa expressa nossa preocupação com o tema da avaliação da produção escrita escolar e com o compromisso de sua realização. Diante disso, ensejamos contribuir com a produção de conhecimentos que sirvam para orientar o trabalho pedagógico do professor e dos alunos, de modo que o primeiro possa redimensionar as ações avaliativas, e ao segundo seja facultada não só a possibilidade de avaliar sua escrita, mas também de ampliar suas formas de acesso e de difusão de “bens simbólicos”, e de sua participação social.

Considerando o exposto, a abordagem desta pesquisa é qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico, do tipo pesquisa-ação. Conforme Tozoni-Reis (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender e interpretar os fenômenos humanos e sociais, sendo uma abordagem muito valorizada quando se trata de estudar os fenômenos educacionais, pois permite a produção de conhecimentos vinculados a uma educação crítica e transformadora. Pesquisas qualitativas, quando elaboradas com rigor científico e comprometimento social, possibilitariam a construção de *saberes pedagógicos* que tendem a contribuir com a educação.

Bortoni-Ricardo (2008) aponta que a pesquisa qualitativa é um importante método para investigação em ambiente escolar. Por meio dela, o pesquisador "[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). A sala de aula é o contexto de nosso estudo. É nele que surgiu o fenômeno em investigação: a avaliação da produção textual escrita. Como docente-pesquisadora, interessamo-nos em compreender tal fenômeno por meio da investigação de nossa própria prática pedagógica. Nossa ação investigativa busca encontrar respostas para a pergunta que nos levou a esta pesquisa, a saber: a aplicação de instrumentos com critérios de avaliação da produção escrita e a utilização de diferentes formas de correção contribuem para um melhor desempenho acadêmico dos alunos? De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), é importante que o professor-pesquisador tenha perguntas claras e objetivas que orientem seu trabalho.

No contexto dessas discussões, a referida autora expõe que "[...] o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). No caso desta pesquisa, o ambiente é a sala de aula e os atores sociais somos nós, professora e alunos do 7º ano. Nosso estudo tem um posicionamento interpretativo, o que corresponde ao direcionamento proposto para as pesquisas qualitativas.

Ainda de acordo com a autora citada, o paradigma interpretativista surgiu como uma alternativa ao positivismo, pois toda observação está sujeita ao contexto sócio-histórico em que os sujeitos estão inseridos, sendo resultado de suas práticas sociais. Como pesquisadores e sujeitos da pesquisa, buscamos aperfeiçoar nossa capacidade de compreensão, que, como explica Bortoni-Ricardo, "está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Uma pesquisa interpretativista pode pautar-se em um conjunto de métodos e práticas comuns às pesquisas qualitativas, tais como a pesquisa etnográfica, a observação participante, e o estudo de caso, dentre outros. Referindo-se aos estudos de Erickson (1990), Bortoni-Ricardo (2008) explica que o interpretativismo é uma denominação geral aceitável uma vez

que esses métodos trazem consigo um compromisso com a interpretação das ações e com o significado que as pessoas atribuem a essas ações na vida social (ERICKSON, 1990 apud BORTONI-RICARDO, 2008).

De acordo com essa perspectiva, nossa pesquisa sustenta-se nos estudos de cunho etnográfico. A pesquisa etnográfica também tem se mostrado eficaz para a investigação de fatos em instituições de ensino. Um dos seus objetivos "é o desvelamento do que está dentro da 'caixa preta' no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam." (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49, destaques da autora). Assim, para investigarmos os efeitos da aplicação de instrumentos de avaliação e de diferentes formas de correção da produção textual escrita, necessitamos compreender e interpretar o fenômeno pesquisado de acordo com o contexto em que esse se realizou.

Para André (1998), os estudos de cunho etnográfico se caracterizam por promoverem um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo que se reconstruam os processos e as relações que configuram a experiência diária da escola.

Por estarmos inseridas no ambiente da pesquisa, optamos pela perspectiva metodológica da pesquisa-ação. Trata de uma perspectiva de estudo que se caracteriza por ser

[...] um tipo de pesquisa social, com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores ou participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1996, p. 14).

Além disso, a pesquisa-ação pressupõe envolvimento ativo, tanto do pesquisador como dos pesquisados, no seu desenvolvimento. O pesquisador, por meio de seus instrumentos, gera, analisa e interpreta os dados, contando com a colaboração dos participantes da pesquisa.

As pesquisas em educação de abordagem qualitativa e do tipo pesquisa-ação têm se mostrado um instrumento eficaz para a produção de conhecimentos que contribuam para a prática docente. Com a presente pesquisa, ao promover a investigação sobre o processo de avaliação das produções textuais escritas, elaboradas nas aulas de Língua Portuguesa, pretendemos encontrar respostas a questionamentos que envolvem o trabalho pedagógico em sala de aula, conforme apontamos na seção de introdução.

Na definição de Engel (2000),

[...] os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa.

Nesse contexto, a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática. (ENGEL, 2000, p. 183).

Nesse sentido, este trabalho possibilita que professor e alunos se envolvam dinamicamente em atividades práticas e de estudo, com a finalidade de encontrar meios para tornar mais eficiente e significativo o processo de avaliação dos textos escritos. Para isso, levamos em consideração o que diz Franco, quanto ao desenvolvimento da pesquisa-ação:

[...] é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (FRANCO, 2005, p. 489).

Seguindo essa orientação, esta pesquisa problematiza o fenômeno da avaliação escolar, com foco na produção textual escrita, em que buscamos estudar nossa prática não de uma perspectiva impressionista, apenas empírica, mas principalmente promovendo a reflexão assentada em bases teóricas já existentes, com metodologia delineada, conferindo cientificidade às análises e constatações.

Sob essa perspectiva, na sequência, foram descritas as escolhas e as ações pedagógicas que desenvolvemos. Para isso, apresentamos inicialmente o local e os participantes da pesquisa; em seguida os materiais e ações didático pedagógicas, a geração de dados e a descrição das ações desenvolvidas.

1.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido no único colégio estadual da rede pública de ensino de um pequeno município do Oeste paranaense. O município apresenta colonização paulista e mineira, e os dados do IBGE (2010)² indicam que ele possui baixo IDH. O público atendido pelo colégio é composto basicamente por alunos filhos de pequenos agricultores, de comerciantes, de funcionários públicos ou do comércio local, ou ainda filhos de funcionários de empresas da região (frigoríficos da BRF/Sadia, Copagril e Coopavel; Prati Donaduzzi e Fiasul), que absorvem grande parte da mão de obra local. O número de alunos atendidos no ano de 2015 foi de 439, divididos em 16 turmas e com atendimento no período da manhã, tarde e noite. No Ensino Fundamental, foram 271 alunos matriculados em 2015, divididos em 10 turmas; no Ensino Médio, foram 168, distribuídos em 6 turmas.

² Outras informações podem ser obtidas em <<http://cod.ibge.gov.br/6KUB>>. Acesso em 30 de setembro de 2015.

Do ponto de vista físico, o colégio possui um ambiente minimamente adequado ao ensino, apesar de deficitário em alguns aspectos, como a ausência de um refeitório e de um auditório. As salas de aula são climatizadas e equipadas com aparelhos de televisão (as chamadas TV *pen drive*, doadas pelo governo estadual e que já começam a apresentar defeitos). Há um laboratório de informática, com acesso à internet e com um atendente à disposição dos professores. Já a biblioteca está em um espaço mais restrito e possui um pequeno acervo bem conservado. Há também uma quadra de esportes coberta (que, inclusive, é frequentada nos finais de semana por alunos e ex-alunos, os quais a utilizam como local para práticas esportivas).

Alunos e professores utilizam-se dos livros didáticos públicos e, ocasionalmente, de materiais elaborados pelos próprios docentes e reproduzidos pela escola. Os recursos são administrados de maneira a atender às necessidades da instituição, a qual conta também com a colaboração da comunidade e doação de materiais de limpeza e expediente, obtidos por ocasião da gincana escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram 30 alunos de um dos 7º anos do Colégio, os quais apresentavam um comportamento agitado, mas que produziam bastante. Isto é, os alunos da turma eram dispostos para realizar as tarefas propostas e costumavam se envolver na realização das atividades escolares. Eram interessados e gostavam de ler, porém, quando se tratava de escrever, apresentavam resistência e pouca motivação. Uma parte dos alunos iniciou o ano letivo com 11 anos e outra parte com 12 anos completos.

De nossa parte, podemos afirmar que desenvolvemos a pesquisa como professora e como estudante/pesquisadora. Embora não éramos a regente de classe no momento da pesquisa, por estarmos em afastamento total das funções para a realização deste mestrado, fomos professora da turma no início do ano letivo.

1.3 MATERIAIS E AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Para execução desta pesquisa, optamos pela implementação de atividades organizadas em formato de unidade didática³. Tal escolha foi tomada tendo em vista que o foco de nossos estudos são as práticas de avaliação e correção dos textos produzidos. Sob essa perspectiva, selecionamos textos e atividades disponíveis em livros didáticos, escolhendo aquelas que

³ Ao longo desse trabalho, utilizaremos os termos Unidade Didática para nos referirmos a um "[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais." ZABALA, 2010, p. 18, grifos do autor). Posteriormente, retomaremos esse conceito e explicitaremos sua organização.

estivessem de acordo com a concepção dialógica de linguagem, que orienta esta pesquisa. Por outro lado, o comando de produção, as listas de controle/constatação e tabelas de avaliação diagnóstica, foram por nós elaborados ou adaptados a fim de melhor adequação aos nossos objetivos.

Elegemos o gênero discursivo/textual⁴ narrativa de aventura para a produção escrita, pois julgamos que o conteúdo dessas histórias atende a interesses dos sujeitos participantes da pesquisa, em cuja faixa etária (11 e 12 anos) temos observado interesse por temas de aventura. Por meio desse gênero discursivo/textual poderia haver identificação com a narração de histórias vividas por um herói. Além disso, acreditamos que, para avaliarmos adequadamente um texto, ele deve estar configurado num gênero discursivo/textual. Entre as obras das quais selecionamos trechos para leitura e estudo, constam: "Viagem ao centro da Terra" e "Vinte mil léguas submarinas", de Julio Verne; "As aventuras de Robinson Crusoe", de Daniel Defoe; "As aventuras de Tom Sawyer", de Mark Twain; "As viagens de Gulliver", de Jonathan Swift; "A ilha do tesouro", de Robert Louis Stevenson; "A criatura", de Laura Bergallo; "O menino no espelho", de Fernando Sabino; "Grandes Aventuras - 30 histórias reais de coragem e ousadia", de Richard Platt; "Histórias de aventuras", de José Paulo Paes e "A quarta viagem de Simbad", o marujo (conto da obra "As mil e uma noites"). Utilizamos ainda os livros de aventura disponíveis na biblioteca da escola, que foram oferecidos aos alunos nas aulas de leitura, uma vez que consideramos esse contato importante para a consolidação dos conhecimentos referentes ao gênero.

Ao escolher as referidas obras, levamos em consideração os apontamentos de Calvino (1993), que ressalta a importância da leitura das obras clássicas. Nossa intenção foi a de oferecer aos jovens leitores a oportunidade de um primeiro encontro com alguns clássicos juvenis. E mesmo que essas leituras sejam feitas numa fase da vida de inexperiência e impaciência,

Podem ser (talvez com o tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. (CALVINO, 1993, p. 10).

Apostamos, como Calvino (1993), nessa condição de permanência e incorporação de valores que o livro clássico possui, por isso, incluímos em nossa lista livros que talvez não

⁴ Embora saibamos que as denominações de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e gêneros textuais (BRONCKART, 2003) guardem aproximações, mas também distanciamentos, nesta pesquisa, empregamos indistintamente a expressão gêneros discursivos/textuais, tendo em vista que os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa apresentam oscilações, ora referindo-se a um, ora a outro.

fossem lidos pelos alunos sem um incentivo, uma provocação. Tendo em vista os hábitos de vida de nossos jovens leitores, "[...] já é suficiente que a maioria perceba a presença dos clássicos como um reboar distante, fora do espaço invadido pelas atualidades como pela televisão a todo volume." (CALVINO, 1993, p. 15). Não se trata, certamente, de querer forçar o gosto pela leitura da obra clássica, mas sim de tentar propiciar uma aproximação entre o aluno e o texto literário. Quanto ao gosto pela leitura, acrescentamos o que asseveram Riolfi et al. (2014):

A questão do gosto passa pela necessidade de refletir, primeiro, sobre o que e como os alunos leem, considerando que não se trata simplesmente de construir uma "nação" de leitores, como se isso fosse a solução para todos os males. Antes, trata-se de criar, com o aluno, a possibilidade de reconhecer, ler e interpretar um texto literário. (RIOLFI et al., 2014, p. 100-101, destaque dos autores).

Entendemos que nosso papel, como professores, é apontar caminhos e guiar as escolhas dos alunos nas leituras que fazem para que, mais do que gostar, eles aprendam a reconhecer, ler e compreender o texto literário. Conforme Calvino (1993), "[...] os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos [...]" (CALVINO, 1993, p. 16), por isso, não podemos nos furtar de oferecê-los aos nossos alunos.

Expostos os motivos que nos levaram a optar por incluir obras clássicas na coletânea de textos a serem lidos durante a implementação da pesquisa, apresentamos a seguir nossas escolhas para a geração de dados.

1.4 GERAÇÃO DE DADOS

Uma geração cuidadosa de dados é muito importante para que a pesquisa tenha validade. Utilizar-se de instrumentos seguros, bem planejados e metodologicamente elaborados assegura uma análise próxima dos fenômenos estudados, como também, pode produzir respostas ao problema que se quer solucionar. Como destaca Moita Lopes (2005), "O básico no processo de pesquisa-ação é a técnica de auto-monitoração do que está acontecendo em sala de aula." (MOITA LOPES, 2005, p. 185).

Diversos são os instrumentos de geração de dados para pesquisa-ação apontados nos manuais de metodologia e literatura específica. Entre outros, são citados: entrevista, observação participante, análise documental, questionários, diário de campo, gravações em áudio e vídeo. Segundo Moita Lopes (2005), "esses instrumentos oferecem, em última análise, várias versões sobre o que aconteceu em sala de aula ou sobre a questão que está sendo

investigada." (MOITA LOPES, 2005, p. 186). Para esta pesquisa, realizada no ano de 2015, empregamos os seguintes instrumentos:

- Observação participante: observação dos envolvidos no decorrer das ações, suas atitudes, suas reações e seus comentários. Esse instrumento permite que o pesquisador acompanhe de perto os sujeitos pesquisados, observando na prática os resultados alcançados. Pode ser definido como "o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquela associação." (LOFLAND; LOFLAND, 1984 apud MAY, 2004, p. 177). Nesse caso, o investigador passa a conviver com os sujeitos pesquisados, assumindo a condição de ser o próprio instrumento de pesquisa. De acordo com May (2004), os etnógrafos, como instrumentos de geração de informações, "reúnem dados pela sua participação ativa no mundo social; eles entram em um universo social no qual as pessoas já estão interpretando e entendendo os seus ambientes." (MAY, 2004, p. 181). Além disso, de acordo com esse mesmo pesquisador, a observação participante é "para aqueles que estão preparados e dispostos, um dos métodos mais recompensadores, que gera compreensões fascinantes sobre os relacionamentos e as vidas sociais das pessoas." (MAY, 2004, p. 181). Dessa maneira, entendemos que nossa presença como pesquisadora no campo de pesquisa e a proximidade com os sujeitos participantes foram uma fonte importante para se gerarem os dados.

- Diário de campo: são anotações dos dados relevantes em documento específico. Esse instrumento permite retomar posteriormente informações importantes, contribuindo para que elas não se percam em lapsos de memória. Ao definir a importância desse instrumento, Machado et al. (2005) afirmam que "o diário é um instrumento de coleta de dados que vêm diretamente dos sujeitos da pesquisa, mas é também o instrumento de coleta e reflexão do próprio pesquisador. Tem função dupla" (MACHADO et al., 2005, p. 25). Na pesquisa em foco, o diário de campo foi elaborado por nós, durante e após as aulas.

- Análise documental: os documentos são as produções escritas elaboradas pelos participantes no decorrer da pesquisa, no nosso caso, citamos os textos produzidos pelos alunos, a tabela de diagnóstico com critérios de avaliação, as listas de controle/constatações, as anotações/bilhetes apresentados aos alunos no momento da correção textual e as anotações do diário de campo. Tais instrumentos se configuram em fontes de pesquisa que revelam tanto as ações a serem desenvolvidas quanto o resultado das intervenções. May (2004) afirma que "[...] os documentos fornecem uma fonte de dados importante para entender os eventos,

processos e transformações nas relações sociais.” (MAY, 2004, p. 221). Nessa mesma perspectiva, Zago (2013) refere-se a tais instrumentos como técnica de geração de dados que

[...] permite a investigação de determinada problemática em sua interação imediata, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e, que, por conseguinte, materializam sua ideologia, seus valores e crenças, suas percepções e concepções de mundo e de sociedade. (ZAGO, 2013, p. 37).

Mediante os documentos, buscamos verificar se a prática de uma avaliação formativa, pautada em tabelas de diagnóstico, listas de controle/constatações e aplicação de diferentes formas de correções, ancoradas em critérios de avaliação textual previamente estabelecidos, resultam em produções textuais adequadas à situação de interação comunicativa a que se propõem. As ações foram desenvolvidas em momentos específicos, como descrevemos a seguir.

1.5 DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

No decorrer da pesquisa, desenvolvemos diferentes ações, planejadas com vistas a buscar uma resposta para nossa pergunta de pesquisa: a aplicação de instrumentos com critérios de avaliação da produção escrita e a utilização de diferentes formas de correção contribuem para um melhor desempenho acadêmico dos alunos? Além disso, as ações desenvolvidas buscaram atender aos objetivos anteriormente delineados, em que o objetivo geral é: analisar os efeitos da aplicação de instrumentos diagnósticos para o trabalho do professor e para a avaliação e a autoavaliação de textos escritos, produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, e os efeitos da mediação do professor na utilização de diferentes formas de correção, e os específicos são: investigar o processo de aplicação de um instrumento de avaliação diagnóstica sobre a produção escrita para o professor; examinar o processo de aplicação de um instrumento de autoavaliação da produção escrita para o aluno; aferir o processo de aplicação de diferentes formas de correção; e analisar os instrumentos e os resultados coletados. Todas as ações estão inter-relacionadas e almejam um fim específico: a aprendizagem do aluno e a maior eficiência no trabalho do professor, conforme destacado nas seções subsequentes.

1.5.1 Atividades de leitura e de apropriação do gênero narrativa de aventura

As atividades de leitura e as de apropriação foram desenvolvidas para aproximação do aluno com o gênero narrativa de aventura. Entre elas, realizamos leitura de vários textos do gênero, com exercícios orais e escritos, individuais e em grupo. Com isso, pretendíamos propiciar aos alunos acesso a conhecimentos sobre os temas, a estrutura e as características linguísticas do gênero selecionado, objetivando proporcionar condições para se produzir um texto com mais segurança quanto ao "conteúdo temático" e à adequação aos "elementos composicionais" e ao "estilo" (terminologia de orientação bakhtiniana; BAKHTIN, 2003[1979]).

1.5.2 Atividades de produção escrita

Os encaminhamentos para a produção textual escrita seguiram as etapas de planejamento, de escrita, de revisão e de reescrita. Tiveram por base os estudos de Geraldi, que apontam a escrita como um processo e indicam a necessidade de envolver o aluno em um contexto de produção que o aproxime da realidade e lhe desperte a motivação para escrever. Para isso, Geraldi aponta algumas condições de produção essenciais, as quais proporcionam ao aluno ser autor e sujeito de seu texto, minimizando o "artificialismo" que muitas vezes domina o momento de escrita em sala de aula. São elas: ter o que dizer; ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; ter para quem dizer o que se tem a dizer; constituir-se como locutor e escolher estratégias para realizar o seu dizer (GERALDI, 1997). Tais condições estão de acordo com o que apontam os PCN (BRASIL, 1998) e as DCE (PARANÁ, 2008). Segundo os PCN (BRASIL, 1998), o ato de produção textual deve conter: explicitação da finalidade da escrita; presença marcada do interlocutor; determinação de um gênero discursivo/textual que seja condizente com a situação social estabelecida; definição do lugar em que o texto circulará.

As DCE também orientam para a adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino, e indicam que são "as condições em que a produção acontece que determinam o texto." (PARANÁ, 2008, p. 56). Além disso, ainda de acordo com esse documento, "é preciso que o aluno se envolva com os textos que produz, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo." (PARANÁ, 2008, p. 56). Tais aspectos foram levados em consideração no momento da apresentação do comando de produção e no encaminhamento das atividades.

As produções escritas são a maneira do aluno expressar os conhecimentos apropriados e serviram de base para, no caso da primeira produção, diagnosticar (por meio de um instrumento de avaliação do professor, a tabela de diagnóstico) aspectos em que não ocorreu apropriação dos conhecimentos necessários para a produção das narrativas de aventura e, a partir daí, planejar as próximas atividades. Por outro lado, a primeira reescrita foi a base para refletirmos sobre o domínio dos critérios de autoavaliação na aplicação do instrumento do aluno (a lista de controle/constatações). A segunda reescrita (produção final) permitiu reflexões a respeito da incorporação das correções feitas por nós nos textos dos alunos.

As produções foram avaliadas e corrigidas por meio de diferentes estratégias, sendo comparadas umas às outras a fim de identificar se houve progresso devido às estratégias utilizadas.

1.5.3 Atividades de reescrita

As atividades de reescrita e avaliação textual foram tomadas como essenciais no processo de escrita, sendo a avaliação uma condição para a reescrita. As atividades de reescrita tiveram como objetivo principal o aprimoramento das produções, possibilitando a superação de deficiências na escrita dos alunos.

Para propor a primeira reescrita, tomamos como base a lista de controle/constatações. Antes da aplicação da lista, foram realizados exercícios relacionados a aspectos do gênero discursivo/textual narrativa de aventura, conforme as necessidades diagnosticadas por meio da avaliação com o instrumento tabela de diagnóstico. Após os exercícios, apresentamos a lista de controle/constatações, que foi utilizada pelos alunos para guiar a própria reescrita. Para elaborarmos essa lista de controle/constatações, observamos os estudos de Gonçalves (2007, 2011, 2013). Essa atividade foi realizada de forma coletiva e individualmente, de maneira a contribuir para a promoção da autonomia da autocorreção.

Posteriormente, propomos a segunda reescrita, guiada por diferentes formas de intervenção no texto do aluno. Para realizarmos essas diferentes intervenções, nos pautamos nos estudos de Biasotto e Conceição (2015), Ruiz (2013[2001]) e Serafini (1998). O objetivo foi verificar se as estratégias são eficientes e em que medida os participantes incorporam as indicações, códigos de correção e orientações por "bilhete" feitas pelo professor.

1.5.4 Atividades de avaliação/correção

Ressaltamos que nossa intenção com esta pesquisa, além de alcançar os objetivos traçados inicialmente, foi aproximar conhecimentos teóricos e prática pedagógica, com isso, almejamos contribuir para a melhoria na escrita do aluno. Guiados por essa intenção, estudamos diferentes formas de avaliação e de correção textual, e aplicamos essas formas de avaliação/correção aos textos dos alunos, buscando identificar qual ou quais estratégias funcionam em sala de aula e se apresentam produtivas, tanto para o professor quanto para o aluno. Em nosso percurso de pesquisa, utilizamo-nos de diferentes instrumentos de avaliação e formas de correção, para que, aplicando-os, pudéssemos conferir qual a eficiência deles para o professor e quais os resultados produzidos para a aprendizagem do aluno.

Assim, fizemos uso, inicialmente, de um instrumento de avaliação diagnóstica (tabela de diagnóstico). Ela foi aplicada após a primeira produção escrita e serviu de base para mapearmos os aspectos da narrativa de aventura não dominados pelos alunos, direcionando as atividades de reescrita. Além disso, analisamos a viabilidade da aplicação de tal instrumento de avaliação tendo em vista a atual realidade do ensino.

Para que os alunos participantes autoavaliassem seus textos, foram elaboradas listas de controle/constatações, enfocando primeiramente os aspectos ligados à organização da narrativa e posteriormente os aspectos linguísticos. A reescrita produzida após a aplicação do instrumento de autoavaliação foi analisada por meio do cotejo entre a lista de controle/constatações e o texto do aluno, verificando se tal estratégia foi eficiente.

Após esses procedimentos, ocorreu nossa primeira intervenção direta nos textos dos alunos. Para isso, aplicamos diferentes formas de correção, entre elas a indicativa, a resolutiva, a classificatória (SERAFINI, 1998), a textual-interativa (RUIZ, 2013[2001]) e a misto-discursiva (BIASOTTO; CONCEIÇÃO, 2015). Utilizamos códigos de correção combinados previamente com a turma, os quais ofereceram aos alunos a oportunidade de autocorreção, direcionando uma revisão dos aspectos formais do texto (ortografia, pontuação, acentuação, paragrafação, conjugação verbal) e também de alguns aspectos relacionados à textualidade (uso de conectivos, repetição de itens lexicais, progressão - repetição de ideias -, uso de marcadores linguísticos para indicar tempo, modo e local). Com isso, esperávamos que os alunos participassem ativamente da construção do texto, que buscassem descobrir os problemas e a melhor maneira de solucioná-los. Utilizamos também o bilhete orientador, uma estratégia muito válida, segundo Ruiz (2013), principalmente quando é preciso indicar problemas de ordem global, relacionados ao conteúdo do texto. Tal estratégia possibilitou

uma interação mais particular com o aluno e permitiu não só apontar elementos do texto que necessitavam de revisão, mas também incentivar o trabalho de reescrita, destacando aspectos positivos da produção e progressos notados ao longo das aulas. Numa tentativa de tornar o diálogo com o aluno mais eficiente, procuramos adaptar, quando necessário, a localização dos "bilhetes" para as margens do texto. Para isso, reproduzimos folhas próprias para a primeira reescrita, com margens mais alargadas, possibilitando-nos a utilização desse espaço para os apontamentos. Essa estratégia está pautada na correção misto-discursiva, proposta por Biasotto e Conceição (2015), que propõem a utilização da ferramenta de correção do *Word* para indicar no texto o local em que devem ser feitas as correções. Nossa proposta foi levar para o texto manuscrito essa forma de correção.⁵

Finalizadas todas as etapas do processo de produção, chegamos ao momento da avaliação final, a qual teve por objetivo retomar a tabela do diagnóstico e aplicá-la novamente, dessa vez na produção final. O objetivo dessa nova aplicação do instrumento foi o de verificar os avanços alcançados pelos alunos em seus textos e, com isso, julgar a eficiência das intervenções. Ressaltamos que, em sala de aula, esse momento da avaliação pode ser usado como instrumento para avaliação somatória, uma vez que atribuir notas pelas atividades avaliativas realizadas pelos alunos é uma necessidade imposta pelo próprio sistema escolar. Pensamos que uma atividade de escrita que tenha ocupado um período de tempo relativamente longo, com a qual os alunos se envolveram ativamente, e que tenha propiciado a aquisição de conhecimentos pode e deve ser utilizada como instrumento para se atribuir uma nota, a qual venha a compor a média final do aluno. Essa forma de avaliação busca dispor para o texto do aluno um olhar menos subjetivo e considera os progressos alcançados ao longo do processo.

Para tornarmos mais claro o percurso empreendido, apresentamos a seguir uma síntese das formas de avaliação/correção utilizadas na pesquisa, o momento da aplicação, o responsável pela aplicação, os objetivos e os critérios de análise que foram empregados na leitura dos dados.

⁵ Mais a frente detalharemos essa forma de correção e o modo como a adaptamos para atender aos interesses dessa pesquisa.

Quadro 1 - Percurso avaliativo

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO/ CORREÇÃO	MOMENTO DA APLICAÇÃO	RESPONSÁVEL PELA APLICAÇÃO	OBJETIVOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Tabela de diagnóstico.	Produção inicial.	Professora.	Refletir sobre as contribuições do instrumento, o tempo de aplicação, a clareza sobre os componentes do instrumento, avanços e dificuldades na aplicação.	Cotejo entre a aplicação do instrumento e reais condições do ensino.
Lista de controle/ Constatações.	Produção inicial.	Aluno.	Refletir sobre o domínio dos critérios de autoavaliação e a incorporação dos critérios do instrumento no texto do aluno.	Cotejo entre a produção inicial e a primeira reescrita, observando-se a incorporação dos itens da lista de controle/ constatações.
Correção por meio das seguintes formas: indicativa, resolutiva, classificatória, textual-interativa, misto-discursiva.	Primeira reescrita.	Professora.	Refletir sobre a incorporação das correções feitas por nós no texto do aluno.	Cotejo entre a primeira reescrita e a segunda reescrita/ produção final, observando-se a incorporação das diferentes formas de correção.
Tabela de diagnóstico.	Segunda reescrita/ produção final.	Professora.	Refletir sobre a eficiência das intervenções.	Cotejo entre a produção inicial e a produção final, observando-se a evolução geral da escrita do aluno a partir das diferentes intervenções.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A organização do quadro acima respeita a sequência das ações realizadas e possibilita a visualização geral do percurso avaliativo empreendido na pesquisa. Após termos apresentado neste primeiro capítulo a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa e justificado nossas escolhas quanto aos sujeitos participantes, ao gênero discursivo/textual produzido e às formas de avaliação/correção utilizadas, passaremos a apresentar, no próximo capítulo o arcabouço teórico que fundamentou a nossa leitura dos dados, no capítulo 3.

2 A PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

Autores como Geraldi (1997; 2012), Ruiz (2013), Antunes (2003; 2010), Koch e Elias (2015), entre outros, têm destacado que, ao abordar questões referentes à produção escrita, não basta analisar o conjunto dos problemas relacionados às condições de produção textual. Para além dessas questões estão as concepções teóricas que envolvem o saber-escrever e o saber-avaliar. Diante dessa constatação, discutimos neste capítulo o modo como trabalhamos a produção do texto escrito na escola e, principalmente, como avaliamos tais produções.

Para tanto, subdividimos o capítulo em duas seções. Na primeira, tratamos das concepções que permeiam o ensino da produção escrita e apresentamos as teorias que embasaram nossas ações pedagógicas. Na segunda seção, abordamos as questões referentes à avaliação e às formas de correção, aos critérios e aos instrumentos de avaliação.

2.1 CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

O trabalho com o texto escrito em sala de aula exige de nós, professores, muito mais do que boa vontade. É preciso termos conhecimento sobre os conteúdos a serem ensinados, os encaminhamentos necessários, a metodologia adequada e a clareza nas explicações. No entanto, isso também parece ser insuficiente se não houver uma teoria que oriente nossa prática pedagógica e que se traduza numa concepção de ensino, de língua, de texto, de escrita e de sujeito escritor.

Nesse sentido, abordamos a seguir teorias às quais subjazem nossa pesquisa, que é fruto das inquietações de nossa prática pedagógica.

2.1.1 O ensino da produção de texto

A disciplina de Língua Portuguesa tem a função de contribuir para a ampliação da capacidade comunicativa dos alunos, possibilitando que interajam adequadamente nas mais diversas situações de interação social em que estejam inseridos. As DCE do Paraná orientam que um dos objetivos do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa é "aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos." (PARANÁ, 2008, p. 50). Para isso, é fundamental que consideremos tanto a natureza social da linguagem

como também o contexto de produção dos enunciados, os quais têm seus significados social e historicamente constituídos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929]).

Além disso, de acordo com as DCE, "é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua" (PARANÁ, 2008, p. 50). Isso nos leva a compreender que os textos devem estar presentes nas aulas de Língua Portuguesa, não como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, como se fazia antigamente, mas sim como objeto de ensino.

Quanto a isso, Geraldi (1997) nos lembra que ao longo do tempo o texto foi tomado de diferentes modos nas aulas de português: já foi usado como *objeto de leitura vozeada*, sendo uma forma de oralização do texto escrito, o qual era lido pelo professor em voz alta e depois pelos alunos, procurando imitá-lo; como *objeto de imitação*, isto é, servia do modelo para a produção escrita e ainda como *objeto de uma fixação de sentidos*, nesse caso, não se lia o texto, mas a leitura do texto, realizada por alguém com mais autoridade.

Atualmente, uma nova postura tem sido adotada pelos professores, conforme aponta o autor:

O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o trabalho de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos. (GERALDI, 1997, p. 105).

Nessa perspectiva, é adequado afirmar que o texto deve se constituir o principal material para o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que, por meio dele, é possível ampliar a competência comunicativa dos aprendizes. Ou, como afirma Antunes, "*só os textos podem constituir o objeto relevante de estudo da língua.*" (ANTUNES, 2003, p. 44, grifos da autora).

De fato, acreditamos que a presença do texto na sala de aula é condição essencial para o trabalho do professor e para a aprendizagem dos alunos. Como definiu Geraldi, a produção de textos (orais e escritos) é "o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua" (GERALDI, 1997, p. 135). Assim, não concebemos outra forma de trabalho com as práticas sociais de linguagem que não seja pelo texto. Contudo, é preciso estarmos atentos ao enfoque que lhe é dado no ambiente escolar e aos seus usos, seja em atividades de leitura, seja na produção escrita. Quanto a isso, Rojo e Cordeiro (2004) destacam que, quanto ao texto, "trata-se então de enfocar, em sala de aula, em seu

funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos." (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

Deste modo, oportunizar aos alunos atividades de produção de textos inseridas num contexto significativo é condição essencial quando se deseja um trabalho que vise ao pleno desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos. Fazemos uso aqui da expressão capacidade comunicativa como sinônima de "*competência comunicativa*", de acordo como tal expressão é definida no glossário do Ceale, ou seja, "como a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação." (CEALE, sp, sd)⁶. Nessa perspectiva, explorar as diferentes possibilidades de usos da linguagem é uma maneira de ampliar a capacidade do aluno de se comunicar nas diferentes situações que a vida em sociedade impõe.

Ao tomarmos o texto como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, um outro aspecto emerge como ponto de discussão: a distinção entre o que seja produzir um texto e o que seja escrever uma redação, pois os dois termos - produção textual e redação - são usados muitas vezes como sinônimos nas escolas.

O uso do termo redação passou a ser bastante empregado na década de 70 e está associado aos exames de vestibular⁷ que, ao adotarem as "provas de redação", tornaram mais frequentes nas escolas as "aulas de redação" que eram dadas em preparação a tais avaliações. Outro aspecto relacionado ao termo redação é a associação às tipologias textuais (narração, descrição, dissertação), tão distantes do ensino pautado nos gêneros discursivos/textuais, como discutiremos mais adiante.

Para Geraldi (1997), há uma grande diferença entre "redação" e "produção de textos". Segundo ele, redações são textos escritos *para* a escola e produção de texto é uma atividade de produção escrita realizada *na* escola. Isso significa dizer que as redações são textos escritos exclusivamente para o professor corrigir, sendo, portanto, uma prática reduzida, pontual, e que perde sua importância dentro da construção do conhecimento sobre formas de comunicação social. Já a produção de texto, relaciona-se a situações de comunicação que se repetem na vida cotidiana e resultam em produções muito mais significativas para os alunos.

⁶ Informação constante no Glossário online do CALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores/ ISBN: 978-85-8007-079-8):

<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>>. Acesso em 11/01/2017.

⁷ Hoje, a redação de vestibular já é, de modo consagrado nos estudos de gênero, considerada um gênero discursivo/textual.

Quando se trata de produzir textos, Geraldi orienta que sejam considerados alguns aspectos, ou seja, é preciso que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137).

Esses aspectos fazem parte daquilo que o autor denomina de "condições de produção" e são essenciais quando se quer realizar a prática de produção de texto em situações reais de comunicação. Dessa forma, o aluno produzirá o texto para um interlocutor real, e não apenas para o professor; e também terá um motivo para escrever, não simplesmente para que seu texto seja corrigido ou avaliado.

Seguindo essas orientações, em nossa pesquisa, a produção de textos esteve ligada a uma sequência planejada de atividades que exigiram escrita, leitura, revisão e reescrita. Também, estabelecemos interlocutores reais para os textos produzidos, o que garantiu a participação ativa de todos os alunos durante o processo de escrita. Perpassando todo esse processo, esteve presente a avaliação, a qual permitiu visualizar outras possibilidades para a construção do texto, isto é, por meio das atividades avaliativas foi possível encaminhar as atividades de reescrita e alcançar avanços nas produções textuais.

Tomando por base a concepção de que o texto é o grande objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, faz-se necessário refletirmos sobre o que é um texto. Esse será o foco das discussões a seguir.

2.1.2 Concepções de texto

Tendo em vista que o tema de nossa pesquisa é a avaliação/correção da produção textual escrita, consideramos que seja oportuno definirmos a concepção de texto que a orienta. Entendemos que para avaliar e corrigir é necessário termos clareza do que seja um texto ou do que necessita para ser assim considerado.

Os estudos de Bakhtin e de Bakhtin/Volochínov apontam implicações entre texto e enunciado. Tudo aquilo que dizemos fazemo-lo por meio de enunciados, os quais materializam-se em textos (BAKHTIN, 2003[1979]). Nesse ponto de vista, o texto é a

realidade concreta dos enunciados, os quais remetem a modos de comunicação social, elaborados pelos homens em seus campos de atividades socioculturais.

As DCE apontam que o conceito de texto não está relacionado apenas à formalização do discurso verbal e não verbal, mas que, para que este ocorra, é preciso relacionar o antes e o depois do evento comunicativo, isto é, as condições de produção, a elaboração e a leitura ou a resposta ativa do interlocutor. "Todo texto é assim, articulação de discurso, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais." (BAKHTIN, 1999 apud PARANÁ, 2008, p. 51).

Nesse sentido, Geraldi sintetiza que "um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*." (GERALDI, 1997, p. 98, grifos do autor). E ainda, segundo o autor, a produção de textos na escola deve ser "o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua." (GERALDI, 1997, p. 135). Diante disso, entendemos que é por meio da produção textual que o aluno tem a possibilidade de assumir a palavra e de se comunicar. Desse modo, oportunizar aos alunos atividades de produção de textos, inseridas num contexto significativo, é condição essencial quando se deseja um trabalho que vise ao pleno desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos. E mais, essas situações significativas de comunicação exigirão que o aluno se preocupe com seu texto, no sentido de torná-lo adequado ao seu interlocutor. Essa preocupação do aluno torna favorável o estudo da linguagem, nos aspectos sintáticos, semânticos, lexicais, morfológicos, estilísticos, entre outros.

Para Koch e Elias (2015), o texto constitui-se "um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores [...]" (KOCH; ELIAS, 2015, p. 13). Essa perspectiva também destaca a importância da dialogicidade e da interação na constituição de um texto, isto é, a necessidade de se estabelecer um interlocutor para o enunciado a ser produzido. Outra forma de definir o que seja um texto, ainda de acordo com Koch, é concebê-lo como "resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que se realiza por meio de processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e são postos em ação em situações concretas de interação social." (KOCH, 1996, p. 35). Essa concepção interacional (dialógica) da língua concebe os sujeitos como atores/construtores sociais, o texto como o próprio *lugar* da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que, no texto, se constroem ao mesmo tempo em que são construídos.

Sob essa perspectiva, compreender um texto passa a ser, de acordo com Koch (2003),

[...] uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2003, p. 17, grifos da autora).

Assim, construir sentidos a partir de um texto passa a ser uma tarefa que exige do leitor a ativação de vários conhecimentos, que abrangem desde os elementos linguísticos necessários à construção textual e o conhecimento de mundo, até a capacidade de relacionar esses saberes. Essa tarefa de construção de sentidos compreende o envolvimento do produtor do texto na elaboração de um projeto de dizer e a participação ativa do leitor no reconhecimento do contexto de produção e das pistas e sinalizações que o texto oferecer. Koch define o produtor e o interpretador do texto como "estrategistas", pois "na medida em que jogarem o 'jogo da linguagem', mobilizam uma série de estratégias - de ordem sociocognitiva, interacional e textual - com vistas à produção do sentido." (KOCH, 2003, p. 19, grifos da autora).

Para outros autores, como Costa Val (1991), Marcuschi (2004) e Antunes (2010), o que faz um texto ser um texto, e não apenas uma sequência de frases, é a sua textualidade. Para Antunes, tal fator pode ser compreendido como a "*característica estrutural das atividades sociocomunicativas*." (ANTUNES, 2010, p. 29, grifos da autora). De acordo com a autora, todo enunciado carrega sempre uma função comunicativa e se manifesta concretamente sob a forma de textos, os quais são linguística e concretamente tipificados. Desse modo, o texto é a concretização de um propósito comunicativo que carrega sempre consigo uma finalidade, um querer dizer, um objetivo de comunicação que se impõe entre interlocutores. E ainda, um texto necessita de uma orientação temática, de uma ideia central sob a qual é construído e que lhe garante unidade e continuidade.

Referindo-se aos estudos de Beaugrande e Dressler (1983), Costa Val (1991) explica que entre os fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer estão:

[...] a *coerência* e a *coesão*, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. (COSTA VAL, 1991, p. 5, grifos da autora).

Quanto a esses critérios, Antunes (2010) propõe que se considerem propriedades do texto a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade e, como condições de efetivação do texto, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade.

Segundo Antunes (2010), esses critérios, ou propriedades, devem estar no centro dos estudos e das análises que fazemos dos textos, seja dos que apresentamos aos alunos, seja daqueles produzidos por eles. Ter uma visão clara do que vem a ser cada um desses aspectos possibilita ao professor um olhar para além das estruturas gramaticais e lexicais e uma compreensão mais ampla das produções textuais dos alunos.

Até aqui contemplamos as definições e os conceitos apontados por alguns autores para definir o que seja um texto e o que é necessário nele estar presente. Para finalizar essa discussão, citamos aspectos que, de acordo com Antunes, devem ser observados no momento de se analisar um texto e que, do ponto de vista de Dolz e Schneuwly (2004a), configuram-se como capacidades de linguagem:

- recursos de sua coesão,
- fatores (explícitos e implícitos) de sua coerência (linguística e pragmática),
- pistas de sua concentração temática,
- aspectos de sua relevância sociocomunicativa,
- traços de intertextualidade,
- critérios de escolha das palavras,
- sinais das intenções pretendidas,
- marcas da posição do autor em relação ao que é dito,
- estratégias de argumentação ou de convencimento,
- efeitos de sentido decorrentes de um jogo qualquer de palavras,
- adequação do estilo e do nível de linguagem [...]. (ANTUNES, 2010, p. 38).

Entendemos que tais aspectos são também adequados para a definição de critérios que devem compor o conjunto de itens que, segundo a literatura consultada, serão avaliados na produção textual escrita dos alunos, a fim de orientar o trabalho de mediação que o professor deverá realizar com os alunos em relação aos conteúdos a serem ensinados.

Quando nos referimos à mediação do professor no processo de escrita e reescrita de textos, estamos nos reportando à ideia de que para aprender a lidar com a escrita é necessário vivenciar práticas efetivas de uso da língua, uma vez que, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, a linguagem é produto das interações humanas, e está sempre a serviço dessas interações (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929]). Logo, não é algo que pode ser dado ao aluno, como se estivesse pronto e acabado.

Em conformidade com esses pressupostos, entendemos que o papel do professor é criar situações de intermediação, procurando partir do conhecimento já sistematizado pelo aluno, o "*nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados" (VYGOTSKY, 1991, p. 95, grifos do autor), até levá-lo a avançar em seus conhecimentos, alcançando uma nova etapa de desenvolvimento. Nesse processo, nosso papel de professor mediador é o de questionar, provocar reflexões, conduzir, intervir, apontar caminhos para chegar a conhecimentos que somente serão apreendidos com a "*orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*" (VYGOTSKY, 1991, p. 97, grifos do autor). Ou seja, durante a escrita e reescrita de texto, associada a situações reais de uso da língua, a mediação do professor tem a função de contribuir para o amadurecimento do aluno no uso da linguagem.

Concluídas essas reflexões, passamos, na sequência, a discutir o que é escrever um texto e que concepções devem estar presentes no momento de encaminhar uma produção textual em sala de aula.

2.1.3 Concepções de escrita

Houve um tempo em que a escrita não existia. E depois houve um tempo em que a escrita era uma atividade restrita, um privilégio de poucos. Hoje, sabe-se que ainda existem comunidades ágrafas, contudo, para nossa sociedade, escrever é uma tarefa relativamente comum, principalmente se considerarmos que os meios de comunicação nos impõem essa necessidade constantemente. A internet, por exemplo, exige de nós que saibamos ler e escrever para ter acesso ao que ela pode oferecer. Outro exemplo são os celulares, com os quais é possível conversar escrevendo. Escrever ou ler o que está escrito é mais comum agora do possivelmente tenha sido em qualquer outro momento da história.

Koch e Elias (2015) denominam essa familiaridade com a escrita de "onipresença", e levantam um questionamento: "Que a escrita é onipresente em nossa vida, já o sabemos. Mas, afinal, 'o que é escrever?'" (KOCH; ELIAS, 2015, p. 31, grifos das autoras). Segundo as autoras, responder a essa questão não é nada fácil, pois "a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, socio-histórica e cultural)." (KOCH; ELIAS, 2015, p. 31). Isto é, por mais que escrever seja um ato comum, não são poucas as atividades que o envolvem.

Muitos estudos⁸ já foram realizados com a intenção de compreender e explicar os fenômenos que se relacionam com a escrita. Porém, devido aos objetivos deste trabalho, não nos cabe aqui aprofundá-los. Nossa atenção estará voltada às tentativas de explicar o que é escrever, principalmente no ambiente escolar. De acordo com as autoras citadas, frequentemente ouve-se que " 'escrita é inspiração'; 'escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados [...]'; 'escrita é expressão do pensamento' [...]; 'escrita é domínio de regras da língua'; 'escrita é trabalho'" (KOCH; ELIAS, 2015, p. 31, grifos das autoras). Essas tentativas de definir o que seja escrever apontam para o fato de que a maneira como concebemos a escrita está relacionada com a maneira pela qual concebemos a linguagem, o texto e o sujeito escritor.

Menegassi aponta que na literatura brasileira sobre LA observam-se discussões referentes às concepções de escrita a partir de dois agrupamentos: "a) escrita treinada e escrita espontânea; b) escrita com foco na língua; como dom ou inspiração; como consequência; como trabalho." (MENEGASSI, 2010, p. 11). Essas caracterizações possuem aspectos que permitem aproximá-las ou distanciá-las umas das outras.

Sinalizando estudos anteriormente realizados, Menegassi (2010) aponta para a diferença entre escrita treinada e escrita espontânea. Para ele, a escrita treinada pressupõe imitação e reprodução. O aluno é impedido de testar suas hipóteses, pois não pode errar. É uma concepção tradicional de acordo com a qual a produção de textos é vista como elaboração de redações escolares, em que se escreve para a escola. Diante dessa definição podemos depreender que quando tal concepção está presente em sala de aula o papel do aluno passa a ser o de mero reprodutor de conhecimento e sua voz permanece silenciada.

Por outro lado, se o professor adota uma concepção de escrita espontânea, "criam-se hipóteses em que o erro é permitido; o aluno usa as palavras que achar necessário, havendo, portanto, a produção de textos singulares, heterogêneos." (MENEGASSI, 2010, p. 13). Tal concepção nos parece mais adequada a uma prática pedagógica voltada para as necessidades do aluno e que o veja como um sujeito inserido na sociedade, capaz de estabelecer relações por meio da linguagem.

Desse modo, defendemos um posicionamento pedagógico voltado para uma concepção dialógica de linguagem, de acordo com os pressupostos bakhtinianos e

⁸ Koch e Elias (2015) citam os estudos de Chartier (2003, 2002, 2001, 1998) e Eisenstein (1998) que investigaram o modo como a escrita, ao longo do tempo, constituiu-se como um produto sócio-histórico-cultural, em inúmeros suportes e demandando diferentes modos de leitura; Ferreiro e Teberosky (1999); Lansmann (2006) cujas investigações se voltaram para o modo como ocorre o processo de aquisição da escrita por parte da criança e também Torrance e Galbraith (1999), os quais investigaram o modo pelo qual a escrita é entendida como atividade associada à ativação de conhecimentos e uso de estratégias durante a produção do texto.

vygostkianos pautados na mediação, no diálogo, na apropriação do conhecimento e nos mecanismos sociais de interação.

Estudos apontam que diferentes concepções de linguagem compreendem diferentes concepções de escrita, as quais de alguma forma estão presentes no trabalho dos professores. As formas de conceber a escrita abordadas a seguir seguem as definições de Koch e Elias (2015), acrescidas de reflexões elaboradas também por outros estudiosos.

a) *A escrita com foco na língua*: voltada para os aspectos gramaticais, com valorização de vocabulário rebuscado. De acordo com essa concepção, os alunos devem memorizar as regras da gramática, praticar exercícios em frases soltas e, por fim, aplicar esses conhecimentos nos textos produzidos para que possam ser avaliados. Koch e Elias explicam que inerente a essa compreensão de escrita "encontra-se um visão de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras." (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33).

b) *A escrita como dom/inspiração divina*: apresenta foco no escritor e parte sempre da ideia de que para escrever basta um tema, um assunto, um título (SERCUNDES, 2004). Assim, dispensaria a necessidade de contextualização ou de fundamentação antes da produção escrita. De acordo com essa perspectiva, o aluno é levado a pensar que "escrever é articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo." (MENEGASSI, 2010, p. 17).

Nesse modo de conduzir o trabalho, há pouco comprometimento com a escrita, tanto por parte do aluno que, se não tiver conhecimento sobre o tema, não terá o que dizer, quanto por parte do professor, que terá nessas produções um farto material com pouca informatividade (COSTA VAL, 2000). Para a autora, a informatividade é um dos fatores responsáveis pela textualidade e diz respeito ao nível de informações que o texto apresenta. Essas informações precisam atender às expectativas e aos conhecimentos do leitor e estão relacionadas ao grau de novidade e de previsibilidade, ou seja, "quanto mais previsível, menos informativo será o texto [...] quanto mais cheio de novidades, mais informativo ." (COSTA VAL, 2000, p. 39).

c) *A escrita como consequência*: nessa concepção, escrever é sempre associado a alguma atividade previamente realizada, seja na sala ou fora dela. "São produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim, cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito." (SERCUNDES, 2004, p. 78).

Para Menegassi, quando se adota essa perspectiva, a produção textual do aluno é vista como:

- registro escrito que serve para atribuição de uma nota;
- registro escrito que penaliza o aluno pela atividade extra realizada;
- registro escrito que comprova que o aluno participou da atividade proposta, não necessariamente que a compreendeu;
- produto para a correção do professor;
- produto que leva o professor à comparação com os textos mais fracos;
- produto da avaliação da atividade realizada. (MENEGASSI, 2010, p. 18).

Diante disso, o aluno poderá ficar desestimulado a escrever, pois passará a associar produção escrita a castigo e a vê-la como algo enfadonho e sem resultado.

d) *A escrita como trabalho*: apresenta foco na interação. "A produção, nesse caso, surge como um processo contínuo de ensino/aprendizagem [...] permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos." (SERCUNDES, 2004, p. 83). Desse modo, a escrita não é uma atividade estanque ou descontextualizada, mas se associa a atividades contínuas relacionadas àquilo que o aluno necessita aprender.

De acordo com essa concepção, "a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias." (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34). Entre esses conhecimentos e estratégias acionados estão a necessidade de planejar o texto tendo em vista seu interlocutor, acionar conhecimentos linguísticos necessários para organizar o texto, escrever, e revisar o que escreveu para alcançar seu objetivo de comunicação.

Sob essa perspectiva, é possível afirmar que a concepção de escrita como trabalho vincula-se, de alguma forma, à proposta de Geraldi, que aponta o texto como ponto de partida e de chegada para os estudos da língua (GERALDI, 2012 [1984]) e à concepção dialógica de linguagem, ou linguagem como forma de interação (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929]; GERALDI, 1997).

Nessa concepção, o texto é o lugar de materialização do discurso e de construção de relações. Nesse processo, escritor e leitor têm papel fundamental, ambos se constituem como sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto. (KOCH; ELIAS, 2015). É uma atividade que exige do escritor uma série de estratégias e, por esse motivo, foi denominada *escrita como trabalho*.

Nesse sentido, Menegassi aponta as etapas que envolvem o processo de produção textual: "planejamento - execução do texto escrito - revisão - reescrita" (MENEGASSI, 2010, p. 19), as quais se associam às estratégias para a escrita apontadas por Koch e Elias (2015):

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- "balanceamento" entre informações explícitas e implícitas; entre informações "novas" e "dadas", levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34, destaques das autoras).

Nota-se que essas estratégias são interligadas e perpassam o processo de produção textual. Elas envolvem o aluno/autor numa série de funções que exigem um esforço contínuo e a ativação de diversos conhecimentos. Todo esse processo envolve a necessidade de se escolher um determinado gênero discursivo, considerar a finalidade, o interlocutor, o tema, a organização composicional e o estilo adequado ao contexto de produção (BAKHTIN, 2003[1979]). Associada a isso está a reescrita do texto que possibilita modificar o texto inicial, adaptando-o, melhorando-o ou até permitindo o surgimento de novos textos mais coerentes e mais coesos, e que atendam de maneira mais eficaz à situação de comunicação.

Quanto à necessidade de reescrita como condição essencial para a produção de um texto coerente e coeso, acrescentamos o que diz Passarelli:

Para escrever é preciso dar-se conta de que somente com muito empenho e reflexão, elaborando texto(s) provisório(s), revisando, revisando e revisando, trocando ideias, buscando mais informações, conversando com outras pessoas e, às vezes, reescrevendo tudo mais de uma vez é que escritores conseguem escrever o que pretendiam dizer. E nem sempre ficam satisfeitos. (PASSARELLI, 2012, p.145).

Entendemos que a referida insatisfação possa ser algo decorrente do próprio trabalho com a linguagem, algo sempre inconcluso, que recebe um certo acabamento que vem do leitor (BAKHTIN, 2003[1979]).

Considerando-se os aspectos apresentados, assumimos a concepção de escrita como trabalho como norteadora desta pesquisa e da nossa prática pedagógica cotidiana. Até aqui, apontamos conceitos relacionados à produção de texto de forma a ligar essa atividade a uma concepção de texto e de escrita. Nesse momento, tendo em vista os posicionamentos

escolhidos, é necessário apontarmos a concepção de linguagem norteadora desta pesquisa, o que fizemos na próxima seção.

2.1.4 Concepção dialógica de linguagem e escrita como prática social de interação

Os estudos mais recentes sobre as concepções de linguagem, bem como as orientações dos documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa - DCE e PCN -, apontam para a adoção de uma concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929]) em uma abordagem socio-histórica, bem como para o interacionismo (GERALDI, 1997, 2012[1984]) como prática social de uso da linguagem. Tendo em vista tais orientações, como também o fato de acreditarmos que, realmente, quando falamos ou escrevemos estamos estabelecendo relações dialógicas entre interlocutores concretos, sócio-historicamente situados, é que adotamos, neste trabalho, as mesmas concepções acima citadas.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), é pela via da linguagem que as interações acontecem. Essas interações se dão por meio de enunciados, os quais são sempre dialógicos, isto é, são uma resposta a outros enunciados, pertencentes tanto a uma situação imediata de comunicação como a um contexto mais amplo. Dessa forma, o caráter dialógico da língua constitui-se por meio da interação verbal, isto é,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 125, grifos do autor).

Se a interação verbal é constituída por meio de enunciados (orais ou escritos) pressupõe-se a existência de enunciadores. Então, é nas relações dialógicas entre os sujeitos que se estabelece a comunicação, isto é, a comunicação ocorre por meio da linguagem, que é produto das relações humanas, e "é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém" (BAKHTIN /VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 115 - grifos do autor). Assim, de acordo com o filósofo, a linguagem se estabelece por meio da comunicação verbal concreta.

Para Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), a linguagem se realiza e se modifica nas relações sociais, sendo, portanto, um ato social. É nas relações sociais que se determinam as escolhas das palavras, "*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo*

determinam completamente e, por assim dizer, a partir do próprio interior, a estrutura da enunciação." (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 116, grifos do autor).

Geraldi (2012 [1984]), orientado pela concepção dialógica bakhtiniana, defende a linguagem como forma de interação. Para ele, "mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando" (GERALDI, 2012[1984], p. 41). A linguagem é concebida, nesse caso, como o lugar em que as relações sociais acontecem e no qual os falantes se tornam sujeitos.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento humano e é por meio dela que os sujeitos podem "compreender o mundo e nele agir" como também tornar públicos seus posicionamentos. Do ponto de vista do autor, e ao qual nos vinculamos, um fato é inevitável: é necessário pensar o ensino de Língua Portuguesa "à luz da linguagem." (GERALDI, 1997, p. 5). Tal posicionamento implica que nossas mediações como professores em sala devem apontar para o caráter dialógico e interacional da linguagem, do qual o texto seria o reflexo desse movimento, portanto, um material que representa um querer dizer do autor.

Diante desses apontamentos, podemos dizer que não é possível separar a língua dos seus falantes, dos seus atos de fala e muito menos das esferas sociais e dos valores ideológicos que os acompanham. De acordo com Bakhtin/Volochínov, "a língua no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 97), e não pode ser tomada como um sistema abstrato de formas normativas. Nesse contexto, podemos apontar para o caráter interacionista da linguagem, que compreende também a língua como dialógica e interacional.

De acordo com a concepção dialógica e interacional da linguagem, o enunciado é a unidade básica de análise. Assim sendo, para estudarmos a língua, precisamos considerar os enunciados concretos, dispostos em contextos histórico-sociais de realização, considerando sempre categorias como os interlocutores, os propósitos comunicativos, os temas e os estilos. O interacionismo considera também a presença do outro, uma vez que quando falamos ou escrevemos nos dirigimos sempre a interlocutores reais e concretos. Ou seja, a língua não é um ato individual, ela faz parte das relações dialógicas que estabelecemos com o mundo.

Cientes de que a língua não é um ato individual, mas uma realização social constituída por interlocutores concretos, entendemos que os sujeitos se constituem a partir das relações dialógicas que estabelecem com outros sujeitos, as quais são permeadas por relações extralinguísticas, pertencentes ao campo do discurso.

De acordo com Costa-Hübes (2014), os elementos extralinguísticos podem ser interpretados como aqueles que

[...] circundam uma organização discursiva, quais sejam: o contexto de produção e de uso da linguagem, considerando o momento histórico, as relações ideológicas que perpassam o discurso, o autor e seus conhecimentos/apreciações sobre o conteúdo temático em foco, sobre o gênero selecionado para a ancoragem enunciativa, o(s) interlocutor(es) e seus conhecimentos/apreciações sobre o tema, a finalidade discursiva, o suporte de produção e de circulação, enfim, os entornos do discurso que afetam/interferem/organizam (n)os modos de dizer. (COSTA-HÜBES, 2014, p. 17).

Ao pensarmos nas representações escritas da linguagem, da mesma forma, podemos afirmar que a escrita deve ser considerada como uma prática social de sujeitos que escrevem para agir e se comunicar nas mais diferentes situações sociais. Nessa perspectiva é que Geraldi (1997) chama atenção para aspectos fundamentais, inerentes ao trabalho com a produção de textos escritos na escola. Segundo ele, quando se pretende propor a produção de textos, é necessário ao aluno ter o que dizer, ter motivos para dizer, ter para quem dizer e saber como dizer. Assim, para que uma produção textual seja significativa e garanta o estabelecimento de sentidos necessários à situação de interação verbal, é imprescindível garantir que tais aspectos estejam contemplados no momento da elaboração da proposta de produção.

Essa relação entre práticas sociais e representações escritas da linguagem aponta para o entendimento de que os gêneros discursivos/textuais devem ser os instrumentos para o ensino da Língua Portuguesa. Posto isso, na próxima seção, discutimos questões relacionadas ao ensino a partir dos gêneros.

2.1.5 O ensino a partir de gêneros discursivos/textuais

Diariamente, somos chamados a nos comunicar oralmente e por escrito nas mais variadas situações e com os mais variados interlocutores, e o fazemos por meio de telefonemas, bilhetes, e-mails, chats, cartas, anúncios, notícias, entre outras inúmeras possibilidades de escolhas que permitem efetivarmos a interação. Quanto às possibilidades de realização de nossa interação, Bakhtin aponta que "A vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*." (BAKHTIN, 2003[1979], p. 282, grifos do autor). Tal escolha está relacionada a determinadas especificidades comunicativas, tais como: a esfera de comunicação, o tema, a situação de comunicação e os interlocutores.

Em suma, o falante expressa sua intenção comunicativa por meio de um gênero, escolhido de acordo com a situação discursiva.

Desse modo, de acordo com Bakhtin, a comunicação se realiza pela via da interação pela linguagem e pela elaboração de enunciados, que se configuram em gêneros do discurso, os quais "possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*." (BAKHTIN, 2003[1979], p. 282, grifos do autor). Assim, podemos dizer que nos comunicamos por meio de enunciados concretos materializados nos gêneros, os quais são relativamente estáveis e correspondem às necessidades das diferentes esferas de comunicação.

Em nossa sociedade, há uma infinidade de gêneros para atender às mais variadas necessidades de interação e, conforme Bakhtin, novos gêneros discursivos podem ser criados a partir de diferentes necessidades comunicativas. Ou ainda, por não serem estanques, os gêneros podem, de acordo com o autor mencionado, sofrer reformulações em detrimento das práticas sociais e dos tipos de discurso que os usos da linguagem fazem emergir.

Nesse contexto, a linguagem, em sua função medidora das práticas sociais, torna-se objeto de estudo de grande relevância ao contexto escolar, principalmente no que se refere à análise e produção de enunciados. Ampliar a capacidade de domínio dos gêneros discursivos/textuais é ampliar a capacidade comunicativa dos falantes, haja vista que, conforme destaca Bakhtin,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 285).

Assim, os gêneros do discurso são exemplos, “modelos” de interação que nos são dados ao longo da vida, por meio de nossas experiências sócio-comunicativas. Nesse sentido, Baumgärtner e Cruz (2009), fundamentadas em Bakhtin, explicam que as três dimensões essenciais e indissociáveis do gênero são:

- os *temas* - conteúdos ideologicamente conformados - que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero. Orientados por Bakhtin, entendemos que o tema dá unidade de sentido ao texto, não é reiterável, pois expressa uma situação histórica concreta (a origem do texto), é determinado pelas formas linguísticas (palavras, formas morfosintáticas, sons, entonação) e pelos elementos não-verbais da situação e dos contextos sócio-históricos imediatos e mais amplos que o envolvem [...].
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*). Diz respeito à estrutura e organização do texto de um determinado gênero,

que é resultante de fatores como as necessidades da situação de interação, e da tradição, pois os gêneros nos são dados pelas gerações anteriores que deles se utilizaram.

- as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguística ou *estilo*). Referem-se às escolhas do locutor em relação às formas da língua - o vocabulário, a variedade de uso, as formas gramaticais, a organização sintática dos enunciados - que darão 'acabamento' ao enunciado/gênero. (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 164-165, grifos das autoras).

Bakhtin propõe uma concepção de gênero constituído a partir de três elementos: *tema*, *composição* e *estilo*. Alguns pressupostos orientam essa concepção: a linguagem é dialógica, os gêneros se dividem entre primários e secundários, o gênero é um instrumento de interação social, a unidade do gênero é garantida pela relação entre o *tema* – elemento temático, pragmático ou contextual – a *composição* – elemento estrutural da construção do texto – e o *estilo* - as opções de expressividade e enunciação.

E ainda, de acordo com Bakhtin (2003[1979]), essas dimensões dos gêneros discursivos sofrem influência direta da situação que motivou a produção dos enunciados. Para o pensador, a esfera comunicacional, o papel social dos interlocutores, o propósito comunicativo, a percepção dos interlocutores em relação ao referente, o suporte material e o diálogo entre discursos são os elementos que compõem as condições de produção de uma ação de linguagem.

Para Schneuwly, "o gênero é um instrumento" (SCHNEUWLY, 2004, p. 20) utilizado pelo homem para agir sobre o mundo, sobre os outros homens e sobre o próprio instrumento. O autor concebe a realização das atividades humanas sob três polos: "a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos da experiência das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis" (SCHNEUWLY, 2004, p. 21). Dito de outra forma, os gêneros se constituem ferramentas mediadoras das ações humanas. Ao falar de gênero, Schneuwly, reportando-se a Bakhtin (1953/1979), assim esclarece:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático - estilo - construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou interlocução do locutor. (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Por sua vez, Dolz e Schneuwly referem-se aos gêneros como instrumentos que permitem "agir linguisticamente", e que se oferecem como possibilidade para comunicação e aprendizagem. Para eles, tal instrumento além de semiótico é "constituído por signos organizados de maneira regular" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p. 143), os quais precisam ser apropriados pelo falante para que ele se comunique em situações de linguagem diversas. Nesse sentido, os gêneros se tornam objetos de ensino importantes para a escola, pois "constituem um ponto de referência concreto para os alunos" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p. 144). Além disso,

[...] o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e recepção de textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral. [...] o gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso que se proponham aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p. 144).

Diante do exposto, depreendemos que os gêneros do discurso dão materialidade aos textos que circulam ao nosso redor, organizando-os em padrões de comunicação que estabilizam as atividades sócio-comunicativas e, como tal, podem ser facilmente reconhecidos pelos usuários. Essa estabilidade permite utilizar os gêneros como instrumentos mobilizadores, motivadores e organizadores do trabalho pedagógico.

Assim, tendo em vista que concebemos os gêneros discursivos/textuais como "instrumentos elaborados socialmente, que mediam atividades de linguagem ao mesmo tempo em que adquirem materialidade" (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 167), tomamos tais instrumentos como objetos de ensino de nossas aulas e, mais especificamente, para a realização dessa pesquisa. Por isso, a seguir, direcionamos a discussão para o gênero discursivo/textual narrativa de aventura, o qual foi escolhido para realização da pesquisa, pelas razões explicitadas no capítulo 1.

2.1.6 O gênero narrativa de aventura

Narrativas de aventura, no campo da ficção literária, são histórias que contam as peripécias vividas por um herói, que enfrenta um conflito num lugar desconhecido, desafiador e cheio de perigos. São histórias direcionadas a um público que se deixa levar pela fantasia de partir pelo mundo em busca de aventura. Constituem-se em uma espécie de ponte entre a literatura juvenil e a literatura adulta. Encontramos essas narrativas em romances, contos ou

coletâneas de histórias de aventura (NÓBREGA, 2014). Vejamos, a seguir, um pouco da história deste gênero.

As origens das narrativas de aventura se perdem com as origens humanas. O termo "narrar" veio do latim "narratio" e significa o ato de narrar/contar acontecimento reais ou fictícios (VILARINHO, 2015). Quando os homens das cavernas se reuniam ao redor da fogueira para se aquecer do frio e se proteger dos inimigos, certamente contavam aos companheiros de grupo as histórias das caçadas e dos perigos que enfrentavam. Essas narrativas surgem do desejo de expor aos demais membros do grupo as suas habilidade e conquistas, mas também se relacionam à necessidade de entretenimento, de busca pelo misterioso e pelo fantástico.

A expressão "aventura", por sua vez, também deriva do latim "adventurus", e quer dizer "o que vai acontecer". Aventura, de acordo com seu significado de origem, remete ao futuro e,

Como o futuro é sempre uma incógnita, na própria etimologia da palavra *aventura* estão implícitas, pois, as ideias de imprevisto, de desconhecido, de risco. Risco que, diferentemente do comum das pessoas, tão apegadas à segurança do seu mundo rotineiro, os heróis das histórias de aventuras amam enfrentar nas regiões ignotas até onde os leva o imperativo de alguma missão ou o incentivo de alguma ambição. (PAES, 2003, p. 7, grifo do autor).

Com a passagem do tempo e com as novas descobertas, mudaram os perigos e os desafios, bem como a maneira de enfrentá-los. Não mudou, porém, o desejo de contá-los. A humanidade se transformou, mas não abandonou o hábito humano de contar aos semelhantes as suas histórias. A literatura registra essas mudanças.

No século X a. C., Homero relatou as proezas de Ulisses e seus companheiros na longa viagem de regresso à pátria após a guerra de Tróia. Na Odisseia, temos um importantíssimo exemplo de como a literatura de aventura é capaz de encantar, século após século, a imaginação dos leitores. Outro exemplo são os contos de "As mil e uma noites", os quais remontam, possivelmente, ao século X. Nessa obra, estão contidas narrativas de aventuras inesquecíveis, como "Ali Babá e os quarenta ladrões" e "Simbad, o marujo", as quais, em meio a lances de perigo e magia, mexem, ainda hoje, com a imaginação dos leitores.

Entre os séculos XVI e XVIII, motivados pelas Grandes Navegações e intenso contato entre os povos, muitos escritores passaram a escrever Romances de Aventura, "foi nesse período que as características do gênero foram estabilizadas."⁹ (CORDEIRO; AZEVEDO;

⁹ Essa compreensão de estabilização dos gêneros é defendida pelas autoras, todavia, pautando-nos em Bakhtin, entendemos que os gêneros são sempre "*relativamente*" estáveis.

MATTOS, 2004, p. 30). Denominam-se romances de viagens e revelam os desafios enfrentados pelo europeu que parte em busca de novos territórios, de novas conquistas, de riqueza e fortuna. Nessa aventura por caminhos desconhecidos, o aventureiro é guiado pela bravura e pelo desejo de vitória. O mar geralmente é o cenário mais desafiador. Há perigos inimagináveis que vão desde monstros marinhos até seres desconhecidos que habitam as terras em que desembarcam. Os romances de viagens ou narrativas de aventura apresentam diferentes perspectivas para as ações dos homens no mundo e abordam “[...] as capacidades humanas de realização (coragem, generosidade, etc.), desvelando uma ética de ação. O motivo que orienta as aventuras está fundamentado, na maior parte das vezes, em valores ideológicos típicos da época em questão.” (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31).

De fato, um texto literário carrega consigo os valores de uma época e de uma sociedade. O aventureiro que parte rumo ao desconhecido não o faz motivado apenas por suas ambições, ele é influenciado pelas ideologias vigentes ao seu redor. Por isso, é possível afirmar que a mentalidade colonialista está presente em muitas obras do período. Assim, resgatar historicamente o tempo da narrativa contribui para melhor compreensão da história e das próprias ações humanas.

José Paulo Paes, na introdução da obra "Histórias de Aventuras", explica que

A moderna ficção de aventura nasceu no século XIX, época em que várias nações europeias cuidavam em consolidar e expandir seu império colonial na África, na América, na Oceania e no Oriente. Nessas terras exóticas aos olhos europeus, habitadas por povos de estranho costume, é que se ambientam os enredos do chamado "romance geográfico de aventuras". A selva, o deserto, os gelos polares, as montanhas e o mar, onde o perigo está de tocaia o tempo todo, eram os cenários preferidos por escritores como Julio Verne, Emílio Salgari, Fenimore Cooper, Maine Reid, Edgar Rice Burroughs, Rafael Sabatini e outros para situar a ação de seus romances de aventura. (PAES, 2003, p. 8, destaque do autor).

Além disso, atualmente, muitos contistas, utilizando-se dos elementos constitutivos do gênero narrativa de aventura, escrevem contos de aventura que não preveem, necessariamente, uma longa viagem, mas pressupõem a saída do herói/protagonista de seu "espaço de conforto". E mesmo num texto mais curto, narram proezas tão suficientemente completas que conseguem prender a atenção dos leitores até o desfecho da narrativa. É isso que verificamos em alguns textos utilizados na implementação da unidade didática, como, por exemplo, no conto *Homem ao mar*, de Domingos Pellegrini¹⁰. E ainda, é o que constatamos

¹⁰ PELLEGRINI, Domingos. *Homem ao mar*. In: HENRY, Oliver et al. **Histórias de aventuras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 61-70.

nas produções escritas dos alunos, as quais nem sempre envolveram grandes viagens, mas aventuras vividas em um curto espaço de tempo e motivadas por um deslocamento nem sempre programado, intencional do protagonista. Ou seja, as personagens acabam se envolvendo numa aventura não prevista, mas, devido às suas habilidades, conseguem vencer os desafios.

De acordo com Rojo e Cordeiro (2004), é fácil reconhecer esse gênero. Para as autoras, o começo de uma narrativa de aventura se dá em "um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final." (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9). Em outras palavras, a narrativa tem início com a apresentação dos objetivos do protagonista, que poderão ou não se concretizar; em seguida, são mostrados os desafios que ele tem de vencer: a longa viagem, fome, frio, doenças, solidão, tempestades, piratas, animais perigosos. De acordo com Dolz e Wirthner, *"a narrativa de aventura é um gênero narrativo que apresenta acontecimentos imprevistos, comportando riscos, assumidos por um ou vários heróis."* (DOLZ; WIRTHNER, 1999, p. 21 apud CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31, grifos das autoras).

Ao analisarmos mais detalhadamente os aspectos constitutivos do gênero, notamos que os protagonistas das narrativas de aventura aproximam-se bastante dos heróis míticos, os quais abandonam a "sua casa" e partem rumo aos limites de "outro mundo". Nessa viagem, estão sujeitos a provas e testes. Ao final, alcançam o que buscavam e iniciam a longa viagem de regresso, durante a qual correm o risco de enfrentar novas provações. A partida do protagonista normalmente significa libertação, a aventura traz ensinamentos, os obstáculos enfrentados geram suspense e põem à prova a coragem, a inteligência e as habilidades dos heróis, o regresso traz novamente a ordem e o equilíbrio à situação. De acordo com Nóbrega (2014), um dos componentes fundamentais para as narrativas de aventura está na sua extraterritorialidade. As experiências que o protagonista vive ocorrem sempre em outro lugar. É o fato de sair do seu espaço cotidiano que faz emergir a aventura.

Ao se referir aos espaços retratados na narrativa de aventura, Ana Maria Machado explica metaforicamente que muitos clássicos trazem elementos marítimos que "recendem a maresia, têm som ambiente de velas drapejando ao vento, madeira do casco estalando, ondas se quebrando nos rochedos ou marulhando na praia, gaivotas crocitando enquanto voam em giros sobre embarcações." (MACHADO, 2002, p. 83-84). Esses espaços, contudo, nem sempre são agradáveis aos personagens. Muitas vezes o próprio ambiente ocupa o papel de antagonista da história, pois nele estão muitos dos desafios que o herói precisa enfrentar.

Nas narrativas de aventura, os heróis são sempre figuras importantes, pois possuem espírito aventureiro, são corajosos, fortes e habilidosos. Dolz e Wirthner (1999) afirmam que *"são personagens audaciosas, temerárias, que vivem uma série de peripécias ou resolvem um caso perigoso num lugar desconhecido que [...] deverão explorar."* (DOLZ; WIRTHNER, 1999 apud CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31, grifos das autoras). Entendemos que o gosto dos alunos por esse gênero esteja relacionado a essa configuração ousada e destemida de herói, da qual ficticiamente se apropriam, realizando uma espécie de jogo de papéis, em que incorporam essas habilidades, mesmo que seja no mundo da imaginação.

O tempo, na narrativa de aventura, é bastante relativo. Muitas vezes o tempo histórico não é perceptível. Por outro lado, o tempo de duração da aventura é facilmente identificado, podendo ser medido em minutos, horas, dias etc. Isso é possível de se observar pela presença dos organizadores temporais, *"tais como 'um segundo depois', 'no mesmo dia', 'alguns minutos mais tarde', etc., presentes na narração de lutas ou de batalhas, e de locuções como 'durante o dia', 'à noite, etc., utilizadas para situar uma ação"* (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31). Considerando o gênero narrativa de aventura numa perspectiva dialógica, como propõe Bakhtin (2003[1979]), passamos, na sequência, a apresentar os seus elementos constitutivos. O autor propõe uma concepção de gênero que seja constituída a partir de três elementos: *tema, composição e estilo*.

O *tema* ou o *conteúdo temático* das narrativas de aventura envolve a apropriação de espaços naturais ou de outros espaços e outras culturas por personagens aventureiros, corajosos, determinados e habilidosos, os quais se envolvem em ações extraordinárias e de grande perigo. As ações dos personagens são movidas pela curiosidade, pela ambição ou pelo espírito aventureiro, e envolvem a exploração de lugares insólitos, o contato com culturas e povos diferentes, a superação de obstáculos grandiosos e a determinação em alcançar os objetivos. Dizendo de outro modo, *"numa narrativa de aventuras de viagens, o conteúdo temático pode ser analisado, por um lado, quanto ao léxico e às situações típicas ligadas ao gênero, e, por outro, quanto a configuração e papéis das personagens."* (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 34).

É importante destacar que apesar do objetivo principal das narrativas de aventura ser apresentar ações extraordinárias de personagens fictícias, essas histórias trazem consigo valores, costumes e visões de mundo de uma determinada época e de uma determinada sociedade. Além disso, revelam os mistérios e desafios que certos territórios e culturas representavam para esses povos (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2014).

No que se refere à *composição* ou à *construção composicional*, as narrativas de aventura – por apresentarem distanciamento entre os fatos da vida cotidiana e as experiências vividas nas aventuras – apresentam ações hierarquicamente organizadas em uma sequência de situações. De acordo com as proposições de Dolz e Schneuwly (2004b), as narrativas de aventuras são gêneros da ordem do narrar e se desenvolvem em segmentos narrativos, descritivos e dialogais. Para falarmos da estrutura composicional da narrativa de aventura, a seguir, tomaremos como ponto de partida as definições de narrativas apresentadas por Gancho (2002), e acrescentaremos a elas aquilo que é específico do gênero em estudo:

1) Enredo: a sequência dos acontecimentos, ou conjunto de fatos que compõem uma história. É composto de duas questões fundamentais: verossimilhança – "É a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor [...]" (GANCHO, 2002, p.10) – e estrutura, ou partes que o compõem: a) Apresentação ou situação inicial: são apresentados os fatos iniciais, os personagens, o tempo e o espaço. O leitor é situado diante da história que vai ler. Há uma situação que pode ser de equilíbrio ou mesmo de desequilíbrio e de tensão. Nas narrativas de aventura, expõem-se algumas circunstâncias anteriores ao início da aventura; b) Complicação: é a parte em que tem início o conflito – ou conflitos –, as adversidades que envolverão as protagonistas. Gancho (2002) destaca que sem conflito não há narrativa, ou seja, o conflito é o elemento estruturador, gera tensão e em torno do qual se organizam os fatos da história. Nas narrativas de aventura, o conflito está relacionado ao objetivo da aventura, isto é, algo impede que o herói alcance seu objetivo e tem início a complicação, o conflito, que dará origem a sucessivas ações e será resolvido por conta das habilidades e da coragem do aventureiro; c) Clímax: momento mais tenso da narrativa, no qual o conflito chega ao seu ponto máximo e muito próximo da resolução. "O clímax é o ponto de referência para as partes do enredo, que existem em função dele." (GANCHO, 2002, p. 11); d) Desfecho ou resolução: é a solução dos conflitos. Nas narrativas de aventuras, a complicação ou os obstáculos são superados pela ação do herói, e a história se encaminha para um equilíbrio diferente do inicial; e) Situação final: nas narrativas de aventura, uma nova situação de equilíbrio é estabelecida e isso ocorre porque o protagonista sofre uma transformação devido à experiência aventureira.

2) Personagens: ser fictício responsável pelo desenrolar do enredo. Quanto ao papel desempenhado, pode ser considerado: protagonista (herói ou anti-herói), antagonista, secundários ou coadjuvantes. Quanto à caracterização, podem ser planos ou redondos;

3) Tempo: época em que transcorrem os fatos e o tempo de duração. Pode ser classificado em tempo cronológico ou psicológico;

4) Espaço: lugar dos acontecimentos e "[...] tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação [...]" (GANCHO, 2002, p. 23). Ainda, de acordo com a autora, o *espaço* refere-se ao lugar físico no qual se desenrola a história. Para fazer referência ao "lugar" psicológico, social e econômico, é adequado empregar *ambiente*; nas narrativas de aventura, o espaço favorece a experimentação de fortes emoções, pois as aventuras acontecem em lugares distantes, perigosos e hostis. O ambiente contribui para o clima de suspense e indeterminação;

5) Narrador: aquele que conta a história. De acordo com a perspectiva que assume frente aos fatos narrados, pode ser identificado como narrador em primeira pessoa ou narrador em terceira pessoa¹¹.

As opções de expressividade e enunciação das narrativas de aventura são perceptíveis, de acordo com Nóbrega (2014), a partir das seguintes marcas:

- a) Apresenta como eixo uma linha temporal construída pelos eventos que se sucedem.
- b) Uso de marcadores para localização temporal e espacial dos episódios narrados (tempo como movimento, lugar como pausa no fluxo temporal, afeição pelo lugar em função do tempo).
- c) O texto pode ser narrado na 3ª ou 1ª pessoa. Quando o narrador é também personagem, há fusão do "eu" que enuncia de um espaço e de um tempo e o "eu" implicado nos eventos relatados.
- d) Uso de adjetivação para caracterizar os lugares por onde o protagonista passa.
- e) Tendência a uso de vocabulário mais concreto com uma série de palavras que fazem referência aos lugares e a seus atributos ou ao modo de vida das pessoas. É possível encontrar palavras ou expressões que revelem o ponto de vista do personagem em relação às experiências relatadas. (NÓBREGA, 2014, p. 3, destaque da autora).

Essas marcas são essenciais para construir o que Bakhtin (2003[1979]) denominou de *estilo*. É o estilo que dá o "tom" da narrativa, tornando-a mais dinâmica ou mais lenta, com mais ou menos suspense. Esse é um elemento que precisa ser bastante explorado com os alunos por meio, inclusive, de atividades de análise linguística, chamando atenção, por exemplo, para os efeitos resultantes do uso dos advérbios, adjetivos ou pela escolha dos tempos verbais.

Até aqui resgatamos aspectos da narrativa de aventura, seja de seu percurso histórico, seja de suas características como gênero discursivo/textual a ser trabalhado com os alunos no decorrer desta pesquisa. Nesse momento, é oportuno refletirmos sobre a escolarização da

¹¹ Temos consciência de que os elementos que compõem a narrativa foram apresentados de forma bastante sucinta nessa seção. Todavia, tendo em vista o provável público leitor desse texto – professores de Língua Portuguesa –, acreditamos que já seja suficiente para continuarmos com nossas discussões.

literatura, realizada durante o trabalho com textos literários – clássicos e contemporâneos – no decorrer da pesquisa. Pautamo-nos, para isso, em Magda Soares (1999). Em seu artigo "A escolarização da literatura infantil e juvenil", a autora esclarece que a escolarização da literatura é algo inevitável na instituição escolar, uma vez que

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de "saberes escolares", que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 1999, p. 20, destaque da autora).

Nesse sentido, o termo escolarização é mesmo específico da instituição escolar. Para Soares (1999), não há como existir escola sem escolarização, uma vez que é nesse ambiente que se instituem os "*saberes escolares*", os quais se constituem pela didatização ou pela pedagogização dos conhecimentos e bens culturais. Em síntese, a didatização é o processo que constitui a escola como instituição. Por outro lado, nem toda didatização que ocorre em ambiente escolar é adequada.

Quanto ao adequado ou inadequado processo de escolarização da literatura, Soares (1999) orienta que a escolarização aconteça de modo que o aluno tenha a possibilidade de relacionar os conhecimentos formais adquiridos dentro da instituição escolar com o meio social em que vive. Assim,

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou *aversão* ao livro e ao ler. (SOARES, 1999, p. 47, grifo da autora).

Dessa diferenciação entre adequada e inadequada escolarização do texto literário resulta a necessidade de estarmos atentos ao modo como conduzimos o trabalho com o texto literário. Assim, nosso objetivo, antes de tudo, foi o de olhar para o texto não como pretexto para ensinar conteúdos, mas como objeto artístico pleno de valor a ser desvendado pelo aluno.

Feitas essas considerações, passamos, na sequência, a apresentar as bases teóricas que fundamentaram nossas reflexões quanto à avaliação da aprendizagem e da avaliação/correção textual.

2.2 AVALIAÇÃO E CORREÇÃO

Em todo e qualquer processo educativo há um momento em que se faz necessário parar e analisar, refletir e verificar se aquilo que se pretende fazer está sendo alcançado ou não e, a partir das constatações, decidir o que será feito na sequência. Na escola, chamamos esse momento de "avaliação". O modo como ocorre o processo avaliativo dentro da instituição escolar já foi motivo de muita discussão e, ao longo do tempo, vários estudos foram realizados, mostrando que a ação de avaliar sofreu influência de diferentes teorias, elaboradas por diferentes pensadores. Apresentamos, nas seções subsequentes, breves reflexões sobre o sistema de avaliação no Brasil ao longo do tempo, as práticas avaliativas em função da aprendizagem, a avaliação da produção escrita, bem como formas de correção e critérios e instrumentos de avaliação.

2.2.1 A avaliação no Brasil: percursos

De acordo com Luckesi (2005), desde os séculos XVI e XVII, período em que se deu a emergência e afirmação da sociedade burguesa, se realizam no Brasil práticas de avaliação da aprendizagem. Desde aquele período, provas e exames foram usados como forma de disciplinamento social dos alunos.

No século XVI, os jesuítas aplicavam uma pedagogia pautada em procedimentos rigorosos e, mesmo objetivando a construção da hegemonia católica, "tinham atenção especial com o ritual das provas e exames." (LUCKESI, 2005, p. 22). Esses procedimentos eram realizados em sessões solenes, com a constituição de bancas examinadoras e anúncio dos resultados ao público.

A pedagogia comeniana, no século XVII, considerava que o centro de interesse da ação do professor devia estar na educação. De acordo com Luckesi (2005), Comênio também não dispensava a presença dos exames no meio escolar, pois esses eram vistos como um estímulo ao estudante no processo de aprendizagem. Para Comênio, o caráter formal do exame deixava o aluno com medo, e esse medo da reprovação deveria ser usado pelo professor para manter os alunos atentos às atividades escolares.

Em momento histórico posterior, quando a escola deixa de estar sob o controle da igreja, passamos a ter um ensino laico, pautado nos valores da sociedade liberal. Assim, surge a ideia de que a escola deveria tratar o conhecimento de forma objetiva. Ferreira e Leal (2007) esclarecem que a produção do conhecimento científico que ocorria no final do século XIX e

início do século XX, baseado nos princípios do positivismo, influenciou a escola levando-a também a buscar o rigor da ciência. Isso levou à valorização de conteúdos que podiam ser avaliados de forma objetiva. Desse modo, "a avaliação passou a fazer parte, mais sistematicamente, da cultura escolar." (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 13).

Quanto aos procedimentos avaliativos desse período, Ballester et al. (2003) explicam que:

[...] técnicos em avaliação se preocupam em procurar os *métodos* que consideram mais adequados para medir esses resultados. Destacam-se a validade e a confiabilidade, já que se considera – seguindo os princípios do positivismo então em voga – que a avaliação há de ser o mais "científica", "objetiva" e "quantificável" possível. [...] Avaliar adquire então conotações "técnicas" e de "cientificidade" impensável anteriormente, enquanto as *provas* tipo *teste* aparecem como uma maneira mais "objetiva" e adequada de medir os resultados da aprendizagem por sua pretendida confiabilidade e pela possibilidade de quantificar os resultados. (BALLESTER et al., 2003, p. 16, grifos dos autores).

Vista desse modo, a avaliação estava basicamente centralizada na busca de bons resultados ao final de um período, isto é, buscava-se calcular e quantificar os resultados finais da aprendizagem, em detrimento da verificação dos problemas ocorridos durante o processo. O grande interesse dessa concepção de ensino era a nota, pautada em provas que exigiam apenas memorização. Tal modelo de ensino resultou em seleção e em exclusão de alunos, tornando a escola um local de poucos privilegiados.

Refletindo sobre as influências dessa concepção de ensino nos dias de hoje, Ballester et al. (2003) destacam que "muitas práticas de avaliação de antes e de agora estão impregnadas por esse modelo." (BALLESTER et al., 2003, p. 16). Somos sabedores de que o modelo de avaliação que ainda aplicamos consiste, em sua grande maioria, em medir os resultados finais da aprendizagem de nossos educandos. Desse modo, a função social da avaliação está centrada na classificação e seleção dos estudantes. Assim, esses resultados classificatórios se sobrepõem à função pedagógica, não servindo para verificar os problemas de aprendizagem, o que seria, de fato, a verdadeira função do processo avaliativo.

Ainda no que se refere às transformações pelas quais passou a forma de definir avaliação, Suassuna (2007) explica que, entre os anos 30 e 60, a mudança no enfoque dado à educação relacionou-se a questões econômicas, associando-se o incremento e o controle adequado dos programas educacionais ao desenvolvimento do país. Na educação, destaca-se a preocupação com os objetivos educacionais, tendo em vista o controle dos resultados e a verificação do rendimento do aluno. Continuavam existindo a preocupação com os testes, a

quantificação dos produtos, o controle e a seleção. Desse modo, "avaliar significaria otimizar, controlar a funcionalidade, evitar desperdícios, racionalizar." (SUASSUNA, 2007, p. 30).

Durante as décadas de 60 e 70, no Brasil, deu-se a profissionalização da educação, a qual assumiu um caráter sociopolítico, voltada para a identificação dos problemas sociais e o apontamento de soluções. Nessa época, consolida-se o caráter público e político da avaliação. Apesar disso, conforme Suassuna (2007), as práticas avaliativas desse período ainda carregam reflexos do positivismo.

Do final dos anos 70 até parte dos anos 90, ocorre "a fase de consolidação da racionalidade neoliberal, em que o universo da educação é equiparado ao mercado." (SUASSUNA, 2007, p. 31). Segundo a autora, isso ocasionou mudanças consideráveis nos conteúdos e nos procedimentos de avaliação. Os conteúdos se voltam para o controle orçamentário e os procedimentos metodológicos para a imposição de critérios de avaliação, que são controlados e aplicados sem direito a questionamentos. Os objetivos da avaliação associam-se à necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, almejam-se alunos aptos e habilidosos para exercer as funções o mercado produtivo.

É nesse momento que "os órgãos financeiros internacionais passam a cobrar dos países que instituem sistemas de avaliação e, ao lado disso, impõem a definição de competências segundo seus interesses e ideologias." (SUASSUNA, 2007, p. 32). Pode-se afirmar que, nesse período, as avaliações eram encaminhadas sob a ótica da medida e da classificação, e não para promover a aprendizagem do aluno, como se deseja hoje.

Essas características hierárquicas e excludentes da educação e, por consequência, da avaliação permaneceram presentes na sociedade até pouco tempo. Ainda hoje, segundo Luckesi (2005), o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino e da aprendizagem.

Todavia, a partir do final do século XX e início do século XXI, como afirma Suassuna (2007), alguns questionamentos começaram a se apresentar e a recair sobre essa pedagogia tradicional e, ainda que não estejam plenamente constituídos, já representam uma nova possibilidade de alcançar uma avaliação que venha de fato ao encontro das necessidades do aluno.

2.2.2 Avaliação voltada à aprendizagem

Podemos dizer que a avaliação escolar está sempre à serviço da aprendizagem? Seria utopia desejar que a resposta a esse questionamento fosse afirmativa? Talvez estejamos

distantes de um consenso sobre esse assunto. Luckesi (2005) e Vasconcelos (2005) destacam o caráter disciplinador da avaliação, a qual pode ser tomada como meio de controle social, de dominação e de exclusão. Contudo, ambos chamam atenção para a necessidade de se superar esse viés hierárquico e buscar uma forma de transformação da realidade.

Diante disso, Luckesi (2005) destaca a importância do papel do professor como agente transformador dessas relações. O autor propõe o resgate da avaliação em sua essência constitutiva, isto é, "torna-se necessário que a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão." (LUCKESI, 2005, p. 43). Esse comprometimento com o fazer pedagógico é indispensável quando se trata de modificar o caráter autoritário que reveste ainda hoje muitas práticas avaliativas.

Perrenoud (1999) afirma que há muitas lógicas quando se trata de descrever a avaliação. Para ele,

Bem antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a compreensão em aula e, de uma certa forma, as relações entre a família e a escola ou entre profissionais da educação. (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Esses apontamentos indicam que a avaliação tem se afastado muito daquele que seria seu verdadeiro papel no processo educativo: regular a aprendizagem. Ao invés disso, ela tem servido para controlar as relações entre os membros da comunidade escolar, impondo regras, comportamentos e atitudes. Nesse sentido, a avaliação ainda se aproxima muito das práticas tradicionais anteriormente citadas.

De acordo com Batista et al. (2007), há bem pouco tempo a avaliação educacional no Brasil tem tomado "lugar central nas políticas públicas de educação, em documentos oficiais sobre parâmetros e diretrizes para a educação básica." (BATISTA et al., 2007, p. 7). Apesar disso, ampliaram-se significativamente as informações sobre ações e estratégias de avaliação e o modo de organização escolar do processo de ensino e de aprendizagem. Observando as práticas avaliativas realizadas atualmente, os autores as associam a duas dimensões bastante diferentes:

- A dimensão técnica ou burocrática, que exerce função reguladora da passagem de um período escolar para outro (aprovação ou reprovação), busca resultados quantitativos e apresenta um caráter "classificatório, somativo, controlador, com objetivo de certificação ou de atendimento ao registro formal exigido pela instituição e pelo sistema." (BATISTA et al.,

2007, p. 7). Um processo avaliativo como esse é altamente excludente e burocrático, pode levar ao abandono escolar e ao desgaste dos profissionais da educação.

- A dimensão formativa ou continuada, com caráter mais aberto e voltado para a promoção da aprendizagem, tem "função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços." (BATISTA et al., 2007, p. 7). Essa dimensão seria bem mais adequada à educação, pois poderia integrar o aluno ao processo de ensino e atender às suas necessidades no momento certo.

A Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu capítulo II, artigo 24, inciso V, item a. define que a verificação do rendimento escolar deverá observar os seguintes critérios: "avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais." (BRASIL, 1996, s/p).

Esse modo de compreender a avaliação representa um grande avanço em relação aos métodos tradicionais que se pautavam, segundo as DCE, "tão somente ao somativo ou classificatório" (PARANÁ, 2008, p. 81). Dessa maneira, uma responsabilidade maior é atribuída ao professor, o qual deve estar sempre atento quanto ao desempenho de seus alunos, pois a todo tempo será possível constatar um novo nível de aprendizado, bem como as dificuldades apresentadas. De acordo com o mesmo documento, a avaliação no cotidiano escolar é uma das funções dos professores e "tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento" (PARANÁ, 2008, p. 31).

Diante dessas orientações, o paradigma de avaliação formativa ou continuada tem sido utilizado, na área da LA, quando se trata de analisar os resultados das produções escritas dos estudantes. De acordo com Gonçalves e Nascimento (2010), esse procedimento avaliativo pode ser definido como um *feedback* reflexivo sobre o percurso da aprendizagem do estudante. No dizer dos autores, a avaliação formativa dá maior atenção à individualidade do aluno e respeita a forma de cada um aprender, permitindo ao professor que elabore e diversifique suas estratégias pedagógicas, ajustando-as ao nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, quando se trata de avaliar textos, especificamente,

A referida modalidade avaliativa não se restringe a hierarquizar uma produção escrita, por exemplo, numa escala indo de zero a dez, e selecionar os melhores estudantes num processo de avaliação seletiva; ao contrário, a avaliação formativa julga procedimentos, conhecimentos e atitudes do aluno

para verificar conhecimentos, competências e habilidades. (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 2).

Em seus estudos, Perrenoud (1999) chama atenção para o caráter diferenciado da avaliação formativa. De acordo com o autor, a avaliação formativa traz para o professor a necessidade de elaboração dos próprios instrumentos que permitam diagnosticar as necessidades dos alunos. Esses instrumentos "vão desde um teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação *in loco* dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno." (PERRENOUD, 1999, p. 15, grifos do autor). É justamente por isso que essa forma de avaliação tem se tornado especial para as pesquisas em LA, uma vez que o pesquisador realiza sua pesquisa em seu próprio ambiente de trabalho, buscando soluções para os problemas detectados, elaborando seus próprios instrumentos de avaliação e observando a resposta dos alunos aos procedimentos realizados. Assim, a avaliação formativa deve permitir um olhar sociológico e de caráter humanizador para as práticas cotidianas de sala de aula.

Esse posicionamento "social" que perpassa a prática de avaliação formativa parece ajustar-se à concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929]) e ao interacionismo (GERALDI, 1997, 2012[1984]), desse modo, é bastante adequada aos propósitos de nossa pesquisa.

Refletindo sobre os objetivos da avaliação, Hadji (2001) considera que a função primordial da avaliação escolar é colaborar com o sucesso do ensino e proporcionar aos alunos meios de aquisição dos saberes e competências necessários para o avanço dos conteúdos em cada disciplina. Ainda de acordo com o autor, "o que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar." (HADJI, 2001, p. 15). Desse modo, tomando como ponto de partida o fato de que ensinar é fazer a mediação entre o aluno e o objeto de aprendizagem, uma prática de avaliação formativa poderia ser a melhor forma de levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Para esse autor, a avaliação está no centro da formação do aluno, o que justifica chamá-la de formativa. Ela deve permitir o levantamento de "informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem" (HADJI, 2001, p. 19) e está associada a outras duas formas de avaliação: a *avaliação prognóstica*, ou diagnóstica, e a *avaliação cumulativa*. A primeira permite identificar as características do aprendiz e realizar um balanço de seus pontos fortes ou fracos. A segunda "tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram

feitas" (HADJI, 2001, p. 19), é mais global e deve ser realizada sempre no final do processo, com vistas à certificação.

Quanto ao caráter diagnóstico da avaliação formativa, Luckesi (2005) ressalta que "para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento da identificação dos novos rumos." (LUCKESI, 2005, p. 43). Um instrumento de diagnóstico adequadamente preparado aponta dados relevantes do percurso de aprendizagem dos alunos, além de nos permitir traçar novos caminhos a serem percorridos em sala de aula. Em nossa pesquisa, fizemos uso de um instrumento de avaliação diagnóstica (tabela de diagnóstico) a fim de analisar os textos produzidos pelos alunos, identificar os pontos fracos referentes à produção escrita do gênero discursivo/textual narrativa de aventura e planejar atividades de reescrita com foco nos aspectos selecionados no diagnóstico para, ao final do processo, tentar possibilitar a melhora da capacidade discursiva dos alunos. Também utilizamo-nos de outro instrumento com caráter diagnóstico: a lista de controle/constatações, que foi empregada pelos alunos com o intuito de autoavaliar suas produções textuais e orientar a reescrita.

Outra característica importante da avaliação formativa é a de que ela deve ser informativa, isto é, deve informar tanto ao professor quanto ao aluno sobre os estágios do processo educativo em que se encontram, permitindo a ambos uma regulação e/ou correção de desvios eventualmente cometidos (HADJI, 2001). Nesse sentido, ao pensarmos nos objetivos de nossa pesquisa, diríamos que avaliar as produções escritas dos alunos sob essa perspectiva é ter em mente que as informações levantadas devem servir de base para a retomada do processo de ensino. Assim entendida, a avaliação formativa constitui-se num importante instrumento favorecedor do ensino e da aprendizagem.

Quando se discute avaliação, não há como fugir da questão da nota. Vasconcelos (2005) deixa claro que avaliação e nota não são sinônimos. Para o autor, avaliação é um processo amplo que envolve refletir criticamente sobre a prática pedagógica, buscando identificar avanços, percalços, inadequações com vistas a uma tomada de decisão quanto à superação de obstáculos constatados. A nota, por sua vez, seja em forma de número, de conceito ou de menção é mais uma das exigências do sistema educacional. Segundo o autor, a nota "é apenas uma das formas de se avaliar." (VASCONCELOS, 2005, p. 54).

Quanto a essa possibilidade de utilização da avaliação somativa no decorrer do processo de ensino, Ballester et al. (2003) afirmam que essa modalidade avaliativa estabelece "balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final de um processo de ensino aprendizagem" (BALLESTER et al., 2003, p. 32). Além disso, os autores destacam que a avaliação somativa

permite verificar se os alunos adquiriram "os pré-requisitos necessários para aprendizagens posteriores ou para determinar os aspectos que deveriam ser modificados em uma futura repetição da mesma sequência de ensino/aprendizagem." (BALLESTER et al., 2003, p. 32). Outro aspecto ressaltado é o fato de que, para eles, um mesmo instrumento de avaliação pode ser empregado por diferentes modalidades avaliativas, pois o que determinará o tipo de avaliação realizada é a finalidade com que se coletou e analisou a informação.

Para Marcuschi (2004), o ato de avaliar perpassa valores, julgamentos e seleção de alguns aspectos em detrimento de outros, ou seja, avaliar

[...] envolve concepções de mundo, conhecimentos partilhados e a emissão de juízos de valor, juízos esses formulados a partir de informações coletadas e selecionadas em contextos sócio-históricos específicos. Diante dos múltiplos aspectos que podem ser acionados para construir a avaliação, o usuário salienta os que lhe interessam, dependendo da atividade em curso e de suas finalidades práticas. (MARCUSCHI, 2004, p. 44).

Desse ponto de vista, o papel do avaliador é de fundamental importância, pois cabe a ele definir os instrumentos que melhor se adaptem a seus objetivos de ensino, aos objetivos de aprendizagem dos alunos e aos conteúdos trabalhados. Além disso, não podemos esquecer o fato de que não é recomendável utilizar apenas um único instrumento, pois corremos o risco de sermos perigosamente parciais na avaliação do processo desencadeado. Há também os fatores externos – tais como o estado físico ou emocional do aluno e as condições ambientais –, que podem influenciar o aluno no momento da avaliação interferindo sobre os resultados finais.

Uma avaliação realmente voltada para a aprendizagem precisa ter como um de seus fundamentos a preocupação com o aluno. E, nesse caso, levá-lo à aquisição dos conhecimentos planejados por meio de atividades que atendam às suas necessidades. Nesse sentido, acrescentamos o que diz Marcuschi (2004):

A avaliação, além de estar a serviço das aprendizagens, deve ainda permitir a adaptação do processo de formação empreendido pelo docente, levando o máximo de alunos ao conhecimento pretendido. Não se trata de verificar, através da avaliação, se o aluno está adaptado ao ensino que lhe foi propiciado no âmbito de um objetivo de orientação-seleção, mas trata-se de *regular o ensino para adaptá-lo ao aluno e levá-lo a construir os conhecimentos pretendidos*. (MARCUSCHI, 2004, p. 47, grifos nossos).

Observando essas orientações, preocupamo-nos, no decorrer dessa pesquisa, em elaborar instrumentos diversificados de avaliação e adotarmos formas diferentes de correção das produções escritas. Além disso, procuramos encaminhar as atividades de tal forma que

viesses ao encontro das necessidades dos estudantes. Observamos o desempenho, a compreensão, a realização dos exercícios e produções textuais e a evolução de cada aluno no decorrer das aulas. Todos esses aspectos serviram de base para uma avaliação diagnóstica e formativa/contínua.

Até aqui refletimos sobre a avaliação num sentido mais amplo; a partir da seção seguinte nos direcionamos especificamente à avaliação da produção textual escrita.

2.2.3 Avaliação da produção escrita

Esse é um assunto que normalmente preocupa os professores de Língua Portuguesa e envolve uma série de questionamentos, tais como: Por que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Como corrigir? O que corrigir? Como proceder após a correção/avaliação? Que aspectos enfatizar no momento da reescrita? Como dar conta de corrigir/avaliar todos os textos produzidos? Deve-se atribuir nota a eles? Com esse estudo, buscamos não apenas respostas para essas perguntas, mas também pretendemos confirmar a hipótese de que um dos fatores relacionados ao baixo rendimento dos alunos nas atividades de escrita esteja relacionado aos encaminhamentos que são dados aos momentos de escrita e de avaliação da produção textual.

Conforme já anunciamos, adotamos uma concepção de linguagem como forma de interação, e entendemos a língua como um sistema vivo, que se modifica nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, sócio-historicamente constituídos. Compreendemos que essas ações linguísticas entre os sujeitos se realizam por meio de discursos que se materializam por meio de textos, orais ou escritos, e isso nos direciona um horizonte de análise que considera a língua em sua diversidade de formas e funções.

De acordo com Costa Val et al. (2009), avaliar, nessa perspectiva, é

[...] levar em conta a dimensão discursiva da língua, que abre aos seus usuários a possibilidade de escolher, no leque de opções disponíveis, aquelas que melhor expressam seus objetivos, os efeitos de sentido desejados, etc. em função da identidade que assumem em cada texto, do lugar de onde falam e da imagem mental que têm do destinatário, da situação de interlocução, do suporte e do campo de circulação de sua fala ou escrita. (COSTA VAL et al., 2009, p. 23).

Embora acreditamos que a dimensão dialógica da língua já se faz presente em muitas salas de aulas de Língua Portuguesa, com consequências quanto à concepção de avaliação adotada por muitos professores, é fato indiscutível que ainda há docentes que avaliam os

textos dos alunos de maneira tradicional. Interessados em encontrar os "erros", realizam apenas uma correção gramatical, com a indicação dos desvios da norma padrão e acréscimo de sua escrita correta. Segundo Antunes (2003), nesses casos, avaliar é uma tarefa associada ao conceito de correção, em que professor e aluno se esquecem daquilo que é positivo no texto, que se constitui em conhecimentos adquiridos, e voltam seu olhar especificamente para as falhas, para aquilo que constitui, de certa forma, uma violação. "Na verdade, o professor não lê, não avalia o que os alunos escreveram: o professor 'corrige', porque, como revisor, só tem olhos para os erros" (ANTUNES, 2003, p. 161, destaque da autora). Com isso, perde-se a oportunidade de enxergar se houve aprendizado. Deixa-se de ver aspectos positivos dos textos.

Certamente, não devemos desconsiderar as questões ortográficas no ensino da língua, contudo, apontar essas falhas não pode ser o objetivo principal em uma correção textual, pois apenas a marcação dos erros não impedirá que o aluno não volte a errar. Essa concepção de avaliação adotada por quem apenas busca os erros vê a língua como código. Por isso, a correção da produção textual, nesses casos, baseia-se na correção das formas, na correspondência do texto ao padrão escrito formal. Costa Val et al. (2009) explicam que, de acordo com essa postura, durante muito tempo,

A "correção" de redações era um momento de acerto de contas, em que o professor verificava se os alunos tinham aprendido as lições da gramática normativa. O professor checava, então, a ortografia, a pontuação, o uso da crase, a concordância e a regência e quase nem se lembrava do texto. (COSTA VAL et al., 2009, p. 23, destaque das autoras).

Uma "correção" como essa deixa de valorizar aspectos importantes da construção textual, como os elementos que compõem a textualidade, por exemplo.

Ruiz (2013[2001]) aponta que convivem hoje nas escolas duas posturas em relação à forma de avaliação/correção do texto escrito. Uma dessas posturas é pautada numa concepção formalista de linguagem e considera indispensável ao aluno o domínio das regras gramaticais para a construção de um bom texto e, por isso, o foco das avaliações são os tópicos gramaticais. A outra compreende a linguagem como forma de interação, numa visão dialógica da língua e, nesse caso, privilegia-se a análise dos recursos lexicais e linguísticos, ou seja, "não se prende à materialidade textual, mas à globalidade do discurso enquanto dizer e, assim, às relações forma-sentido." (RUIZ, 2013[2001], p. 176). Nesse caso, o professor passa a desempenhar outro papel, que é o de leitor do texto do aluno, e não apenas de um corretor. Nas palavras da autora: "um professor que considere a redação do aluno uma interlocução

verdadeira reagirá ao texto como um *leitor*, mesmo sendo ele um leitor diferenciado [...]. Olhará para o texto do aluno como um todo." (RUIZ, 2013[2001], p. 163, grifo da autora).

Diante dessa coexistência de concepções de avaliação/correção do texto escrito, defendemos aqui uma postura de acordo com o que propõem Hoffmann (2002), Costa Val et al. (2009), Gonçalves (2011), Ruiz (2013[2001]), ou seja, que nós professores precisamos "ler cooperativamente, interpretar analiticamente textos, com o objetivo de apontar indicadores claros ao escritor sobre as possibilidades de melhoria e de orientá-lo pedagogicamente nessa direção" (HOFFMANN, 2002, p. 53). Tal postura é respaldada pelo entendimento de que "avaliar um texto significa, inicialmente, lê-lo, com todas as implicações de um ato de leitura" (COSTA VAL et al, 2009, p. 29), já que, professores que somos, temos de "ler cooperativamente, fazer análise interpretativa, com o intuito de propiciar aos estudantes condições de se tornarem escritores proficientes[...]" (GONÇALVES, 2011, p. 135). Esse posicionamento requer de nós a compreensão de que no ensino e na avaliação da produção escrita

[...] não teria mais lugar uma correção de textos escolares apenas como mera aferição do domínio de regras, mas sim (também e principalmente), como negociação de sentidos, em face dos lugares socialmente ocupados pelos interlocutores. A correção de redações passaria a ter o verdadeiro estatuto de leitura que deve ter [...], ou seja: leitura-interlocução, típica da discursividade que emerge na interação autor/texto/leitor; no nosso caso específico, na relação autor-aluno/texto-redação/leitor-professor coautor/texto-correção/leitor-aluno coleitor/texto-revisão/leitor. (RUIZ, 2013[2001], p.181-182).

Assim estabelecido, temos a leitura como ato mediador principal da avaliação dos textos dos alunos. Leitura pressupõe interesse, participação, diálogo. Nesse sentido, é importante estabelecer um diálogo constante com o aluno, também mediatizado por seus textos, seja por meio de indicações, orientações, comentários, bilhetes, seja motivando o aluno a ser leitor/avaliador do próprio texto, pois, de acordo com Gonçalves (2011),

Ao receber comentários descritivos e analíticos de sua produção em seus vários aspectos (estilo, forma composicional, elementos linguísticos diversos) e, com o trabalho docente promovendo a motivação para a melhoria, o estudante [...] terá a oportunidade de vivenciar um autêntico sentido na produção de textos escritos. (GONÇALVES, 2011, p. 136).

No contexto de nossa pesquisa, buscamos adotar essas ações interativas como um dos procedimentos para corrigir/intervir no texto do aluno, visando à promoção da reescrita interativa. Para isso, dialogamos com nossos alunos por meio dos itens das listas de controle/constatações e dos comentários e bilhetes/recados, escritos nas margens e no final do

texto escrito, com a intenção de motivar e orientar a reescrita, ou mesmo oralmente, quando incentivamos a participação nas atividades e os convidamos para que retomassem o texto e o revisassem.

A avaliação da produção textual não pode ser um evento estanque e isolado do processo de produção e não pode servir apenas como base para uma nota. Quanto a isso, Hoffmann (2002) alerta que "o desenvolvimento da escrita se dá na continuidade – de um texto a outro [...]. É, principalmente, a partir do conjunto de textos produzidos, em sequência e progressão, que se avalia o desenvolvimento." (HOFFMANN, 2002, p. 108). Podemos afirmar, então, que a avaliação deve se constituir num processo contínuo, pensado e planejado de maneira que seja capaz de fornecer uma visão detalhada de tudo o que se relaciona à produção do texto em si. Deve servir de base, não só ao professor, mas também ao aluno, para que ambos percebam o que conseguem fazer quando se trata de produzir um texto de determinado gênero, como também apontar as fragilidades do processo de escrita.

Nessa perspectiva, Costa Val (1991) ressalta a importância de termos um olhar abrangente sobre o texto, observando os aspectos que lhe conferem textualidade, isto é, a *coerência*, a *coesão*, a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*. Segundo a autora, "o texto deve ser percebido e interpretado integralmente, cada elemento sendo avaliado em função do todo." (COSTA VAL, 1991, p. 37). Ou seja, ao tomarmos um texto como objeto de análise, precisamos considerar que os elementos de textualidade possuem significado apenas na relação que estabelecem uns com os outros e em relação ao todo. Um elemento isolado dos demais pode ter significado diferente daquele que adquire quando relacionado ao conjunto ou ser irrelevante para o sentido global.

Antunes (2006) define o que seria o ideal da prática de avaliação de texto: esse deveria ser um momento de reflexão e análise, de apontar outras possibilidades, sugestões e alternativas diante do que não esteja adequado. Para a autora, avaliar seria uma oportunidade a mais de aprendizado, resultado de uma ação coletiva, claramente organizada, a qual não se restringisse a uma "caça aos erros", mas uma busca de outras possibilidades de uso da língua escrita em determinada situação social. "A avaliação, nestes termos, possibilitaria que, de fato, professor e aluno estabelecessem o diálogo cooperativo que se espera exista entre quem ensina e quem aprende." (ANTUNES, 2006, p. 170).

Marcuschi (2004) salienta a necessidade de que a avaliação escolar seja uma prática realmente formativa, que não se restrinja à *contagem de erros*, *atribuição de notas ou aplicação de provas*, mas que tenha um olhar voltado para o "significado atribuído a esses e

outros procedimentos, bem como nas informações que a partir deles são detalhadamente elaboradas a respeito da aprendizagem do educando." (MARCUSCHI, 2004, p. 47). Uma avaliação formativa permite que as reais necessidades do aluno sejam visualizadas pelo professor, haja vista que possibilita o acompanhamento do progresso do aluno, considerando seus avanços e dificuldades, resultando em um diagnóstico bem mais preciso. Quando se trata de avaliar a produção textual, uma avaliação formativa não considera o produto final como o único objeto de análise, mas leva em consideração todas as etapas do processo de escrita.

A participação do aluno no processo avaliativo é tão importante quanto a do professor. Nesse sentido, é que Antunes (2006) aponta para a necessidade de se atribuir ao aluno o papel de protagonista da própria avaliação. Segundo a autora, a avaliação na escola tem ficado, em geral, a cargo do professor, recaindo sobre ele exclusivamente a tarefa de "apreciar os resultados de sua atividade de ensino." (ANTUNES, 2006, p. 163).

Nesse caso, o professor é responsável por todo o processo avaliativo, decidindo o conteúdo, o instrumento, os critérios e os valores a serem atribuídos na avaliação. O aluno "apenas 'sofre a ação' de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação e de seu estado de aprendiz." (ANTUNES, 2006, p. 163, destaque da autora). Num processo avaliativo como esse, o aluno é um ser passivo, que apenas ouve aquilo que o professor tem a dizer sobre ele e sobre seu aprendizado. O adequado seria que ele fosse uma figura atuante, capaz de examinar, calcular, dimensionar e acompanhar ativamente a maneira como está ocorrendo seu processo de aprendizagem, deixando de ser um mero observador e passando a ocupar o lugar central, assumindo-se como sujeito de sua avaliação.

A autora afirma que a avaliação escolar deve incluir a dimensão da autoavaliação, pois "não tem sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador e eximi-lo de, ele próprio, ser capaz de julgar a propriedade ou a adequação de seus desempenhos. Só assim ele vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo." (ANTUNES, 2006, p. 164). De acordo com a autora, é muito positivo o fato de nós, professores, dividirmos com o aluno a responsabilidade de avaliar o processo de aprendizagem, numa atitude de coparticipação, de parceria. Destinar um tempo para que ele se autoavalie, que avalie suas produções, revendo-as e reescrevendo-as antes que cheguem às nossas mãos de forma definitiva é uma maneira de incentivá-lo a melhorar sua participação no processo de ensino. Um aluno que se sente responsabilizado pelo que produz certamente produzirá mais e melhor.

Concordamos com a indicação proposta pela autora de que o aluno "tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender." (ANTUNES, 2006, p. 164). Por isso, entendemos que é muito importante dialogar com os alunos sobre isso, mostrar-lhes o valor de olhar para o próprio texto procurando detectar onde ele ainda não está adequado e, além disso, desenvolver atividades que promovam essa autonomia. A dimensão da *autoavaliação* contribui com o desenvolvimento da independência do aluno, tornando-o mais capaz de julgar o próprio texto e interferir sobre ele antes mesmo do professor.

Essa perspectiva de autoavaliação está presente em Hadji (2001), quando ele propõe que é importante a participação do aluno no trabalho de análise do texto e regulação da própria aprendizagem. Referindo-se a estudos previamente realizados, o autor cita duas ações que podem interferir diretamente no processo de regulação da ação da aprendizagem: *autonotação* e *autocontrole*. Autonotação é a ação de atribuir a si mesmo uma nota após verificar a conformidade de seu texto ao modelo proposto pelo professor, ocorre quando a ação já está terminada. Autocontrole, por sua vez, é a atitude de observar continuamente o desenrolar de uma atividade; "corresponde a uma avaliação contínua, frequentemente implícita, algumas vezes quase inconsciente, da ação conduzida [...] constitui a instância reguladora da ação, cujo jogo pode chegar a modificar as normas e os modelos de referência." (HADJI, 2001, p. 102).

Julgamos que esses procedimentos de autorregulação da aprendizagem coadunam-se ao que propõe Gonçalves, quando o autor apresenta as listas de controle/constatações. Esses instrumentos de avaliação foram adotados em nossa pesquisa e nos referimos a eles mais especificamente na seção 2.2.5.

Enfim, entendemos que a avaliação perpassa todo o processo de produção textual. Tem início, para o aluno, já no momento em que ele planeja o texto, pois avalia (mesmo que inconscientemente) quais escolhas são mais favoráveis para a execução de seu projeto, depois avalia sua primeira produção, reescreve avaliando e conclui avaliando. Ele pode fazer isso por meio de instrumentos de apoio, como a interação com o professor ou as listas de controle/constatações. Para o professor, a avaliação tem início no diagnóstico da primeira produção, prossegue nos diálogos que trava com o aluno e com o texto durante o processo de reescrita e termina no momento da avaliação somatória, aplicada sobre a versão final do texto do aluno.

Nessa perspectiva, a avaliação da produção textual escrita passaria a fazer parte de todo o processo de ensino, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de se comunicar adequadamente por meio da língua escrita nas diversas situações que a vida cotidiana exige.

Até aqui empregamos os termos avaliação e correção sem distingui-los um do outro por considerarmos que ambos fazem parte do processo de produção escrita. Todavia, a partir desse momento, compreendemos que é necessário fazermos essa distinção, pois os aspectos que abordaremos na sequência caminham ora para um lado, ora para o outro.

Assim, a avaliação, para nós, compreende as ações que se aproximam da reflexão, da análise, do julgamento ou da atribuição de um valor. Correção, por sua vez, relaciona-se às ações associadas ao ato de interferir no texto do aluno. Acreditamos que avaliar e corrigir são dois fenômenos que se inter-relacionam e que a avaliação precede a correção como também é posterior a ela.

Entendemos que é nessa sequência que as ações acontecem: avaliação - correção - avaliação - correção – avaliação etc., e o ponto final será o momento em que o texto estiver adequado para circulação.

2.2.4 Formas de correção

Retomamos aqui a ideia de que o momento da correção dos textos produzidos em sala de aula é um dos grandes dilemas que muitos de nós, professores de português, vivenciamos em nossa prática pedagógica. Isso muito se deve, talvez, pelo fato de não existir um modelo padrão de correção que possa ser seguido ou ensinado, ou até mesmo porque essa não pode ser uma atividade mecânica, como nas áreas exatas (SERAFINI, 1998). Sendo assim, muitos professores, por despreparo, por opção ou por influências culturais, acabam reproduzindo recursos, metodologias e estratégias com as quais seus textos foram corrigidos, quando alunos da Educação Básica e no Ensino Superior.

Se levarmos em consideração nossa história acadêmica, podemos dizer que, mesmo recentes, os estudos que aproximam o trato com a linguagem de uma visão dialógica e interacionista apontaram para um novo posicionamento do professor diante das produções dos alunos. No entanto, ainda é bastante comum encontrarmos na escola professores que adotem uma visão de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação e, por consequência, adotem formas de correção com foco apenas na superfície do texto, observando os desvios ortográficos, a pontuação e a estrutura das frases. Ou seja, professores que corrigem "problemas pontuais na produção escrita dos estudantes."

(GONÇALVES, 2011, p. 113). Essa preocupação com as formas do texto deixa em segundo plano aspectos fundamentais para a construção do sentido, como o conteúdo, as adequações ao contexto de comunicação, ao gênero, ao interlocutor.

Contudo, na contramão desses professores, há outros que adotam uma nova postura diante do trabalho com o texto. Isso é o resultado de estudos que se realizaram nas últimas décadas e que aos poucos estão se tornando conhecidos e, paulatinamente, mudam a realidade. Nosso objetivo nesse momento, portanto, é discutir alguns desses estudos e as possibilidades que se abrem para a ação docente no que se refere especificamente à correção de textos. Para isso, buscamos referência em Serafini (1998), Ruiz (2013), Gonçalves (2011) e Biasotto e Conceição (2015).

Um estudo pioneiro dos aspectos relacionados à correção de textos é o de Serafini (1998). Em sua obra, a autora define essa tarefa como o conjunto de intervenções que o professor faz, primeiramente, para apontar defeitos e erros e, posteriormente, para juntar informações para avaliar. Sabemos, hoje, que essa definição não leva em consideração o aspecto interativo e construtivo que deve estar presente na correção, não coloca professor e aluno na condição de interlocutores.

Serafini (1998) aponta a ocorrência de três tipos de correção às quais os professores normalmente recorrem: *correção indicativa*, *correção resolutiva* e *correção classificatória*, com uma ocorrência maior das duas primeiras modalidades. Segundo a autora, as características principais desses tipos de correção são:

- correção indicativa: "consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erro ou são pouco claros." (SERAFINI, 1998, p. 113). Nesse tipo de correção, o professor busca basicamente os problemas relacionados à ortografia e ao léxico, não aponta soluções, apenas indica por meio de algum sinal como sublinhado, por exemplo, o local onde há um problema;
- correção resolutiva: "consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros." (SERAFINI, 1998, p. 113). Esse tipo de correção dispensa o aluno de qualquer exercício cognitivo, pois o professor acaba reescrevendo o texto por ele, prevalecendo apenas a voz do mais experiente;
- correção classificatória: "consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação." (SERAFINI, 1998, p. 113). Utilizam-se sinais gráficos e códigos previamente estabelecidos para indicar o tipo de problema presente no texto, e para orientar o aluno na reescrita. Para a autora, esse método é o mais adequado, pois respeita os princípios de uma boa correção.

Ruiz (2013[2001]) retoma essa classificação e mostra, por meio da pesquisa que realizou, que ainda há professores que as empregam em suas práticas pedagógicas. De acordo com a autora, a correção indicativa é a mais utilizada pelos professores devido ao fato de ser menos trabalhosa e exigir menos tempo, uma vez que sua função é somente apontar erros, sem propor soluções. Porém, Ruiz (2013[2001]) discorda de Serafini (1998) quando se trata da correção classificatória. Para ela, essa forma de correção não é tão apropriada porque, muitas vezes, há dificuldades quanto ao uso dos códigos utilizados pelos professores para classificar os erros. Por vezes, aluno não compreende o significado do sinal/símbolo referenciado e, por causa disso, não altera em nada o texto.

Outro aspecto em que Ruiz não concorda com Serafini é o da eficiência dessas formas de correção para apontar os aspectos macroestruturais do texto e para solucionar os problemas de coerência. Por isso, ela aponta uma quarta modalidade de correção: a textual-interativa. Essa seria, segundo a autora, uma forma de correção que se aproximaria do dialogismo. Constitui-se por comentários mais longos, escritos após o texto do aluno (no final do texto), em forma de bilhete. Esses comentários devem incentivar a reescrita, elogiar, questionar, orientar e sugerir modificações. Geralmente apontam questões que comprometem os aspectos discursivos e o sentido global do texto.

Essa estratégia permite ao professor dialogar com o aluno a respeito do texto, conforme aponta Ruiz (2013[2001]). Constitui-se inclusive numa prática metadiscursiva, uma vez que, em alguns casos, o professor utiliza o bilhete para explicar alguma informação que ele julgue não ter ficado clara no decorrer da própria correção.

Um aspecto negativo da correção textual-interativa, apontado por Biasotto e Conceição (2015), é o posicionamento espacial dos bilhetes. Como eles normalmente são escritos no final do texto ou pós-texto, podem deixar o aluno confuso quanto à localização dos problemas, levando-o a se perder na correção/reescrita. Além disso, essa tarefa é bastante trabalhosa para o professor, o que o desestimula a empregá-la. Por isso, as autoras citadas apresentam outra forma de correção, denominada "correção misto-discursiva", que foi proposta por Conceição (2014). Este tipo de correção procura suprir as lacunas encontradas pela autora nas formas de correção apontadas por Serafini (1998) e Ruiz (2013[2001]). Conforme explicam Biasotto e Conceição, a "correção misto-discursiva" compreende diversas intervenções do professor no corpo do texto do aluno, e para sua efetivação

[...] são necessárias intervenções a partir das quais o problema detectado seja indicado/marcado/destacado com clareza (por exemplo: sublinhado, circulado, ou manchado com cor diferente do revisor Word). Para cada

problema destacado, é necessário que seja oferecida uma sugestão ou um esclarecimento, próximo ao local onde o problema foi detectado, em forma de diálogo, recado, a respeito dos motivos que levaram o leitor/corretor a destacar aquele problema, para que a correção orienta a reescrita que se espera como resposta a esse tipo de correção. As sugestões de alteração podem ser de diversas ordens: supressões, acréscimos, deslocamentos ou substituições, que podem variar desde um item lexical, ou período, até vários parágrafos, a depender do problema de sentido detectado e sempre visando à orientação e à motivação da reescrita. Os comentários devem ser sempre orientados por critérios de correção que se atenham, primeiramente, às questões discursivas, à coerência global e local dos efeitos de sentido pretendidos no diálogo proposto (CONCEIÇÃO, 2014 apud BIASOTTO; CONCEIÇÃO, 2015, p. 44, grifos das autoras).

Esse tipo de correção considera o caráter discursivo da língua, sem deixar de considerar os aspectos linguísticos da superfície textual. As intervenções feitas pelo professor no corpo do texto devem levar o aluno a refletir sobre sua escrita e promover uma reescrita mais consciente dos aspectos que precisam ser revisados. Devem levá-lo também a perceber os efeitos de sentido produzidos de acordo com o seu ponto de vista comunicativo. Esse nos parece ser um tipo de correção adequado aos recursos tecnológicos que um computador oferece; ademais, acreditamos que pode ser utilizado para correções no texto manuscrito ou impresso. Para isso, pensamos que seja necessário que o professor, ao propor a escrita do texto, combine com os alunos que deixem um espaçamento maior às margens da folha e entre as linhas do texto.

A correção misto-discursiva atende à perspectiva dialógica de trabalho com o texto e compreende "o conjunto de intervenções que o professor (visto como um leitor-colaborador) realiza para compreender ou levar o aluno à compreensão das hipóteses de efeitos de sentido formuladas [...]" (BIASOTTO; CONCEIÇÃO, 2015, p. 35). Desse ponto de vista, o texto passa a se constituir num espaço dialógico de construção de sentidos e o papel do professor é o de orientador para que o aluno descubra os aspectos passíveis de mudança em sua produção.

Além disso, entre os autores que estudaram a avaliação e apresentaram diferentes formas de correção, Gonçalves (2011) apresentou a forma de correção denominada interativa, a qual deve ser realizada, segundo ele, por meio das listas de controle/constatações. De acordo com o autor, "A revisão interativa por meio da lista de controle/constatações pretende suprir uma espécie de lacuna deixada pelas outras formas de intervenção no texto do aluno." (GONÇALVES, 2011, p. 116).

Ao adotar essa forma de correção, o professor adota a concepção dialógica da linguagem, pois o foco do trabalho é levar o aluno a constituir-se sujeito ativo, capaz de

ajustar seu texto quanto ao seu projeto de dizer, ao seu interlocutor, à finalidade, enfim, aos aspectos fundamentais que deixam o texto adequado para circulação (GONÇALVES, 2011).

As listas de controle/constatações são os instrumentos utilizados ao se optar pela forma interativa de correção e serão retomadas na próxima seção, quando abordaremos os critérios e instrumentos de avaliação.

Acreditamos que todas essas formas de correção têm algum aspecto positivo e possivelmente também algum negativo. Em nossa pesquisa, nos propomos a testá-las mais uma vez e tentar verificar os efeitos de sua aplicação para a melhoria das produções escritas dos alunos do 7º ano Ensino Fundamental. Os resultados dessa aplicação serão apresentados no capítulo 3. Na sequência, passaremos a refletir sobre a necessidade de se estabelecer critérios de avaliação e de definir instrumentos que contribuam para a realização do processo avaliativo.

2.2.5 Critérios e instrumentos de avaliação

Pensar em critérios e instrumentos de avaliação é pensar em como avaliar o texto, quais medidas utilizar, que aspectos considerar, o que avaliar primeiro, o que deixar para depois. Abaurre e Abaurre (2012) afirmam que o propósito da correção de textos produzidos em sala de aula deve ser sempre o de orientar o aluno quanto àquilo que ele precisa realizar para tornar melhor sua escrita, tendo em vista as características associadas à situação de produção: finalidade, perfil do leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo/textual, grau de formalidade da linguagem. Além disso, textos produzidos em ambiente escolar precisam, muitas vezes, receber uma nota, um conceito, os quais sirvam de parâmetros para que alunos e professores possam acompanhar o processo de desenvolvimento da escrita ao longo do ano.

Estabelecer critérios de avaliação é uma tentativa de superar a subjetividade que permeia esse processo, uma vez que muitas vezes nosso olhar de professor pode sofrer influência de fatores como a imagem que fazemos do aluno, interesse pelo tema abordado, afinidade com determinado ponto de vista defendido, ideologias, valores, crenças. Além disso, aspectos como legibilidade e organização textual também podem interferir positiva ou negativamente na avaliação. Por isso, precisamos pensar e organizar antecipadamente os critérios e os instrumentos dos quais iremos nos utilizar para realizar a avaliação. Assim, definir metas e estabelecer parâmetros específicos a cada situação é uma condição para tornar mais eficiente e objetiva a tarefa de avaliar os textos produzidos pelos alunos.

Quanto à subjetividade presente no momento da leitura/avaliação do texto, Costa Val et al. (2009) destacam que

[...] é evidente que o leitor é também sujeito às injunções sócio-históricas que condicionam o tipo de diálogo que estabelecerá com o texto. Por isso é importante estabelecer um quadro coerente de critérios, os mais objetivos e explícitos possíveis, que prevejam as possibilidades de enviesamento do olhar sobre o texto e busquem viabilizar uma avaliação justa, consistente e racional. Esses critérios estariam baseados em conhecimentos teóricos, metodológicos e políticos, de forma a contemplar todos os componentes da produção escrita, tendo em vista a objetividade nas avaliações. (COSTA VAL et al., 2009, p. 88).

Tal empreendimento exigirá do professor um envolvimento muito maior, como também disponibilidade de tempo e de organização, contudo, ao optar por essa estratégia, buscamos um olhar menos subjetivo e um diálogo mais esclarecedor com o aluno, que possibilite direcioná-lo melhor no caminho da reescrita textual. Além disso, adotar critérios previamente definidos contribui, de acordo com Abaurre e Abaurre (2012), para que os diferentes aspectos da estrutura textual e do desenvolvimento temático sejam observados no momento da leitura, evitando que um aspecto se sobreponha ao outro no momento da avaliação final. Para as autoras, não podemos ignorar que um texto

[...] é elaborado em diferentes etapas, durante as quais a atenção do aluno se voltou para aspectos estruturais, temáticos e linguísticos. Faz sentido, pois, procurar meios que permitam considerar os diferentes elementos constitutivos de um texto no momento de sua avaliação. (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 45).

De acordo com essa perspectiva, se durante a correção olharmos para o modo como foram desenvolvidos os aspectos relacionados à elaboração do texto, poderemos alcançar maior produtividade na avaliação. Foi com essa intenção que procuramos, em nossa pesquisa, estabelecer critérios específicos para avaliação do gênero narrativa de aventura.

Outro aspecto bastante importante relacionado ao estabelecimento de critérios/parâmetros de avaliação é que esses não devem ser definidos de maneira unilateral. Abaurre e Abaurre (2012) apontam que os alunos precisam se envolver na tarefa de estabelecer o que será avaliado. Isso os levará a compreender porque alguns aspectos são mais relevantes do que outros e em quais deles é preciso ter uma atenção maior no momento da escrita e da reescrita.

Definir parâmetros comuns de avaliação e indicar claramente aos alunos os problemas identificados no texto nos possibilita fugir daquelas observações vagas, como "desenvolva mais o conteúdo", "seu texto está confuso", "melhore seu texto". Abaurre e Abaurre (2012)

afirmam que adotar critérios específicos garante não só uma avaliação mais objetiva, mas também proporciona apontar aos alunos com mais clareza quanto aos aspectos que precisam ser revisados e reescritos.

A construção de um conjunto de critérios para avaliação dos textos, além de ser uma estratégia importante para promover a aprendizagem, pode, segundo Costa Val et al. (2009), transformar-se uma nota, pois essa, "por razões culturais, pode funcionar como estratégia para a constituição do conhecimento sobre a escrita, pode servir de referência para o professor e o aluno se situarem." (COSTA VAL et al., 2009, p. 95). Levar nossos alunos a se conscientizarem quanto à adequação ou à inadequação de seus textos às condições de produção é uma de nossas funções. Isso poderá ser feito com seriedade e respeito aos aprendizes, se nos pautarmos em critérios que tornem mais justa a avaliação.

Para a avaliação da produção escrita, de acordo com Gonçalves e Nascimento (2010), a primeira produção textual solicitada serve de instrumento para diagnosticar os aspectos nos quais os alunos têm maior dificuldade e que precisam ser aprofundados pelo professor por meio de exercícios e atividades variadas. Ou seja, por meio do diagnóstico inicial, o professor irá "detectar o caminho já percorrido pelo aluno em relação à aprendizagem do gênero e o que ainda ele falta percorrer, para fazer intervenções didáticas acertadas." (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 244). Desse modo, os aspectos não dominados detectados nos textos dos alunos servirão de importante fonte de informação ao professor.

Para diagnosticar a produção textual, é possível organizar tabelas de diagnóstico. Esse instrumento de avaliação pode colaborar para que, ao ler o texto produzido pelo aluno, possamos elaborar e conduzir, com maior acerto, atividades de reflexão sobre os usos e funcionalidades da linguagem.

Uma tabela de diagnóstico é um dispositivo técnico-metodológico útil para mapearmos o nível de conhecimento dos nossos alunos (RIOLFI et al., 2014). Esse dispositivo permite obtermos informações mais precisas para organizarmos o nosso planejamento, haja vista que se trata de uma estratégia de ação que proporciona atender ao aluno no que ele realmente necessita. Por isso, precisamos elaborar um dispositivo com fundamentação teórica que nos permita "vislumbrar para além das aparências, a assimilação, as falhas, os pontos que precisam de reforço." (RIOLFI et al., 2014, p. 15). Ao optarmos pela utilização de tal instrumento buscamos informações que permitam adequar nosso planejamento e nossas metodologias às reais necessidades dos alunos. Isso significa uma tentativa de ajustar aquilo que estava previsto no planejamento àquilo que os alunos precisam estudar, para que não fiquemos trabalhando conteúdos já dominados.

A elaboração de uma tabela de diagnóstico normalmente nos exige esforço. O instrumento pode passar por adaptações, "tendo em vista a concepção de linguagem, de gênero textual como objeto de estudo, de texto como unidade de ensino e dos aspectos linguístico-discursivos que permeiam os textos." (COSTA-HÜBES, 2012, p. 6). Por isso, é importante que tenhamos clareza quanto aos aspectos do texto que queremos observar e, a partir deles, elaborar o instrumento. Ao elaborar uma tabela de diagnóstico é importante estabelecer critérios claros e precisos. Entre esses critérios, para o caso do gênero discursivo/textual narrativa de aventura, citamos:

- situação social de produção (contexto de produção, circulação e recepção);
- elementos constitutivos do gênero (formato do gênero: conteúdo temático, composição e estilo);
- aspectos textuais (coerência: articulação, progressão, grau de informatividade, continuidade, não contradição e coesão: referencial e sequencial);
- aspectos formais (concordância - verbal e nominal-, regência - verbal e nominal-, conjugação verbal, uso adequado do discurso direto e indireto, pontuação, acentuação, paragrafação, adequação vocabular, colocação pronominal, ortografia - traçado da letra, uso de maiúscula e minúsculas, marcas da oralidade, segmentação, juntura, hipercorreção, troca, acréscimo ou supressão de letras, separação silábica ao final de linhas).

Uma vez que o texto do aluno deve ser o ponto de partida dos estudos com a linguagem, utilizamos uma tabela de diagnóstico como instrumento para diagnosticar a produção escrita e reconhecer os aspectos já internalizados e aqueles que necessitavam ser retomados. Para desenvolver nossa pesquisa, optamos por tomar como ponto de partida a tabela elaborada pelo grupo de estudos de Língua Portuguesa da Unioeste¹². De acordo com Costa-Hübes (2012), este é um instrumento norteador do trabalho do professor. Ele contempla critérios linguístico-discursivos elencados de modo não estanque e pode ser adaptada a diversas situações. Optamos por reelaborar a tabela, acrescentado outros aspectos que nos

¹² A tabela de diagnóstico é resultado de um trabalho realizado junto ao Grupo de Estudos de Língua Portuguesa e Produção de Material Didático - GELP -, coordenado pelas professoras Dr^a. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner. A tabela é resultado de discussões realizadas com integrantes do grupo de estudos no período de 2009 a 2010. O instrumento de avaliação passou por várias adaptações durante sua elaboração, sempre levando em consideração a concepção de linguagem, de gênero discursivo como objeto de estudo, de texto como unidade de ensino e os aspectos linguístico-discursivos que permeiam os textos. Para mais informações, sugerimos ver: COSTA- HÜBES, T.C. Análise linguística e gêneros discursivos: em foco, textos produzidos por alunos dos anos iniciais. In: **Anais do VI SIGET** – Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 16 a 19 de agosto de 2011. ISBN 978-85-7273-796-8.

interessavam, entre eles os elementos constitutivos do gênero discursivo/textual narrativa de aventura.

Assim sendo, agrupamos os componentes essenciais para compreender a produção textual em quatro tópicos: gênero/situação social de produção, elementos específicos do gênero discursivo/textual narrativa de aventura, texto e aspectos ortográficos. Essa forma de organização está baseada na concepção interacionista de linguagem, que compreende a língua como um elemento de interação social, histórica e ideologicamente constituída, que se manifesta por meio de enunciados e se concretiza por meio de um gênero discursivo/textual.

Dessa maneira, o primeiro aspecto que procuramos observar foi a adequação do gênero à situação social de produção. Procuramos verificar nas questões do primeiro tópico se o texto estava adequado para fazer parte de uma antologia de narrativas de aventura, a qual foi reproduzida e socializada nas bibliotecas das escolas do município. Também, se estava adequado ao suporte físico de circulação: página de livro.

No segundo agrupamento, analisamos se estavam presentes os elementos próprios de uma narrativa de aventura, ou seja, se havia apresentação e caracterização do espaço e dos personagens, se o protagonista/herói e o antagonista estavam caracterizados, se foram usados adjetivos adequados para caracterizá-los, se foi apresentado o conflito e se esse tinha um motivo, se houve solução para o conflito e se foram narradas ações que levaram à sua solução. Além disso, buscamos observar nesse momento a continuidade do foco narrativo e a relação título-texto.

O terceiro tópico de análise foi aquele relacionado aos aspectos que garantem a textualidade, como coerência e coesão (progressão, continuidade, não contradição), como também os elementos estilísticos (variedade linguística, circunstanciadores de tempo, lugar e modo, paragrafação¹³) e sintáticos (emprego dos verbos, concordância, pontuação). Por fim, o olhar se dirigiu para os aspectos ortográficos, procurando verificar a legibilidade, uso de maiúsculas, marcas da oralidade e erros de ortografia, entre outros.

Os critérios estabelecidos numa tabela de diagnóstico não se esgotam e devem ser ajustados sempre que for necessário. Em nossa pesquisa, esse instrumento de avaliação foi aplicado na primeira produção dos alunos e serviu de suporte para a análise dos textos, com vistas a estabelecermos os passos seguintes na abordagem dos conteúdos.

Outro instrumento de avaliação textual são as lista de controle/constatações. Essa forma de intervenção no texto do aluno tem suas origens nos trabalhos e pesquisas do grupo

¹³ Aqui não nos referimos a um aspecto formal, mas sim ao estilo do texto. De acordo com as orientações bakhtinianas, os textos possuem diferentes estilos, sendo a divisão em parágrafos uma delas.

de Genebra, e sua utilização foi proposta em associação à aplicação das Sequências Didáticas (SD, doravante) e no trabalho com os gêneros discursivos/textuais. No Brasil, Gonçalves (2007, 2013), partindo dos estudos de Bain e Schneuwly (1993 apud GONÇALVES, 2007, 2013), Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz e Schneuwly (2001 apud GONÇALVES, 2007, 2013), propôs a intervenção do professor no texto do aluno por meio do que denominou de correção interativa, associada a listas de controle/constatações. Para o autor, a correção interativa deve acontecer primeiramente com apontamentos específicos feitos pelo professor na primeira versão do texto do aluno e, após uma série de atividades modulares que possibilitam a construção de conhecimentos relativos ao gênero trabalhado, o texto deve ser retomado pelo aluno. Essa retomada deve vir acompanhada da lista de controle/constatações, a qual contém questionamentos sobre a presença ou não de aspectos ligados a textos do gênero produzido, em uma linguagem compreensível ao aluno, devido às atividades realizadas na SD.

Desse modo, "o termo lista de controle/constatações refere-se [...] às categorias que serão utilizadas após a aplicação da SD. São, em suma, uma série de itens que caracterizam/estabilizam os gêneros em processo de transposição didática."¹⁴ (GONÇALVES, 2013, p. 22). Percebemos, com isso, que o trabalho com as listas de controle/constatações não é isolado. Ao contrário, deve fazer parte de uma sequência de atividades que envolvem o trabalho com os gêneros em sala de aula, e deve acompanhar o processo de escrita, de revisão e de reescrita de textos. Destacamos que, em nossa pesquisa, optamos por não trabalhar com o conceito de SD, mas sim unidade didática, conforme já foi esclarecido. Contudo, as atividades por nós elaboradas incluíram o trabalho com as listas de controle/constatações, uma vez que essas se configuram em instrumentos de avaliação textual, foco de nossos estudos.

No processo de escrita e de reescrita textual, a lista auxilia o professor a intervir no texto do aluno e, nesse processo, permite que também o aluno tome seu texto como objeto de análise. Essa análise passaria a fazer parte de um processo dialógico, em que é necessário que cada um se assuma como sujeito. O professor deixa de ser a única voz a ser ouvida e o texto passa a falar por si só. Nesse diálogo, o aluno passa a ser capaz de identificar seus "erros" e torna-se consciente de sua responsabilidade. De acordo com Dolz et al. (2004), é sob a perspectiva do aluno que a lista torna-se um importante recurso de aprendizagem, pois ela:

¹⁴ Para mais informações sobre o tema, sugerimos ler: CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La pensée sauvage, 1985; SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (trad. org. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro). Campinas, Mercado de Letras, 2004; MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (dis)curso**. 6 (especial), 2006. p. 547-573.

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão da escrita;
- permite-lhe avaliar os processos realizados no domínio trabalhado. (DOLZ et al., 2004, p. 90).

Assim entendida, a lista passa a ser um *instrumento regulador da aprendizagem* (GONÇALVES, 2013) muito útil para o aluno e para o professor, e pode ser utilizada de diferentes formas interativas: o professor a utiliza na sua avaliação/correção; o próprio aluno pode utilizá-la para realizar uma autoavaliação, ou para avaliar o texto de um colega. Por isso, é importante diversificar a forma de aplicação, o que proporcionará mais autonomia aos estudantes.

Esse exercício dialógico de linguagem que o trabalho com as listas possibilita exige do professor a capacidade de interagir oralmente ou por escrito com os textos dos alunos. Para Gonçalves (2013), esse processo de intervenção toma a produção do aluno como objeto a ser trabalhado/revisto constantemente, uma vez que o texto será provisório enquanto não se concluir a aplicação da SD.

Partindo dos estudos de Bain e Schneuwly (1993), Gonçalves (2013) ressalta que as listas podem conter trechos de textos dos alunos, podem ser elaboradas pelos próprios estudantes ou pelo professor, ou ainda podem ser compostas por uma grande lista elaborada pela classe. Além disso, a utilização das listas possibilita aos alunos que antecipem e compreendam melhor os critérios pelos quais seus textos serão avaliados e que realizem uma autocrítica ao comparar a primeira e a segunda versão de seu texto.

Nessa perspectiva, os itens elencados nas listas de controle/constatações podem ser tomados como critérios para a avaliação da produção final. Explicitar claramente os critérios pelos quais o texto do aluno será avaliado é uma forma de evitar julgamentos subjetivos e comentários que não serão compreendidos pelos alunos. Assim, as listas permitem ao professor, além de uma avaliação/correção mais específica da aprendizagem de cada aluno, identificar pontos não compreendidos e que precisam ser retomados no processo de ensino (DOLZ et al., 2004).

Por isso, é importante que cada gênero a ser levado para sala de aula tenha sua própria lista de controle/constatações. Uma vez que os gêneros são formas relativamente estáveis de comunicação e de concretização dos enunciados (BAKHTIN, 2003[1979]), é preciso

considerar sempre suas especificidades comunicativas, tais como: a esfera de comunicação, o tema, a situação de comunicação, os interlocutores, enfim, os elementos que o caracterizam.

Além disso, as listas devem ser adaptadas ao público a que se destinam. Se isso não for feito, corre-se o risco de que sua linguagem ou seus objetivos não sejam compreendidos pelos alunos, os quais não conseguirão perceber suas próprias dificuldades. Em síntese, as listas de controle/constatações possibilitam ao aluno acompanhar o processo de reflexão sobre sua produção, pois devem constituir-se numa orientação para o processo de retomada e revisão da produção escrita. Ao questionar sua própria escrita, o aluno será direcionado a avaliar sua produção e a buscar a superação das limitações de seu texto.

Com base nesses pressupostos, elaboramos uma lista de controle/constatações específica para o gênero narrativa de aventura, pois "cada gênero deverá possuir a sua lista de constatações de sua constituição" (GONÇALVES, 2013, p. 26). Optamos por dividir os itens a serem avaliados em duas listas (Lista 1 e Lista 2, dispostas nos Quadros 10 e 11), uma voltada para os aspectos de adequação do gênero e outra para verificar a textualidade e os usos de recursos linguísticos. Consideramos que essa divisão seria necessária para organizar o manuseio do recurso pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Ambas as listas foram apresentadas aos alunos após a realização de atividades que tinham como objetivo atender às necessidades dos alunos observadas durante a aplicação da tabela de diagnóstico. A seleção dos itens que compõem as listas pautou-se nessas atividades, pois julgamos que assim haveria condições para que os alunos reconhecessem o que estava sendo solicitado. As listas, a aplicação e os resultados observados nesse processo estão expostos no próximo capítulo.

Refletimos nesse capítulo sobre as concepções que permeiam o ensino da produção textual escrita na escola, destacamos nossa afiliação aos pressupostos teóricos do interacionismo e do dialogismo, pois entendemos a linguagem como a via pela qual acontecem as interações entre os sujeitos, sendo a escrita uma prática social de interação. Fundamentadas nesses pressupostos, discutimos questões relativas aos gêneros discursivo/textual, bem como ao gênero narrativa de aventura. Na sequência, abordamos o percurso da avaliação no Brasil e em seguida, direcionamos as discussões para a avaliação da aprendizagem, com recorte da avaliação da produção textual escrita. Finalizamos as reflexões com os temas: formas de correção e critérios e instrumentos de avaliação. Com esse percurso, fundamentamos a leitura que passaremos a realizar a partir de agora, na análise dos dados gerados.

3 O CORPUS: ANÁLISE DOS DADOS

Para que possamos compreender mais claramente como a unidade didática foi construída, descrevemos a seguir como ocorreram as atividades, quais eram os objetivos, os encaminhamentos dados e os resultados obtidos em termos da apropriação dos conhecimentos e da viabilidade da aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica. Em seguida, discutimos a aplicação das listas de controle/constatações e o diálogo do aluno com o próprio texto por meio da autoavaliação. Após, tratamos do diálogo por nós empreendido com o texto dos alunos por meio da utilização das diferentes formas de correção. Finalizamos a análise do corpus com a retomada da tabela de diagnóstico e a apresentação dos dados referentes à sua aplicação nos textos produzidos pelos alunos ao final do processo de escrita e reescrita.

3.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO, ACORDO DE COOPERAÇÃO E ABORDAGEM DO GÊNERO

Datas: 02 e 08/09/2015.

Duração: 3 aulas de 50 minutos.

Objetivos: Apresentar o projeto aos alunos, estabelecer um acordo de cooperação com a turma e promover um primeiro contato com o gênero discursivo/textual narrativa de aventura.

Atividades desenvolvidas: exposição oral, leitura silenciosa e oralizada, discussão coletiva e atividades escritas de análise textual.

1ª e 2ª aulas 02/09/15 - Quarta-feira

No dia em que chegamos à sala do 7º ano para dar início a esta pesquisa, percebemos que os alunos esperavam com ansiedade pela nossa presença. Todos se mostraram alegres, receptivos e, como sempre, bem conversadores.

Após cumprimentá-los, começamos a aula apresentando o projeto, que denominamos "Aventura, fantasia e conhecimento". Falamos sobre o significado de cada uma das palavras e o porquê de estarmos ali. Explicamos que teríamos que estabelecer um contrato de estudos e, assim, anotamos no quadro duas cláusulas que deveriam ser registradas nos cadernos: 1. O projeto necessita do comprometimento de todos; 2. A produção final deverá ser publicada.

Conversamos sobre as cláusulas do contrato. Eles apresentaram disposição em participar e afirmaram que se comprometeriam. Deixamos claro aos alunos que estaríamos todos envolvidos em uma pesquisa com o objetivo de verificar a nossa prática para buscar soluções para problemas específicos, e que todos, inclusive nós, também estaríamos sendo avaliados no decorrer das atividades. Logo, sempre que surgissem dúvidas ou dificuldades, essas deveriam ser comunicadas imediatamente. Além disso, sugerimos que ao final do projeto fariamos uma avaliação geral para verificar se a pesquisa alcançou os resultados esperados, e se as estratégias utilizadas contribuíram para isso.

Quanto à publicação da produção final, sugerimos que fosse organizada uma coletânea de textos para ser entregue à biblioteca. Todavia, os alunos se mostraram resistentes a essa ideia e disseram que ninguém leria. Com isso, entendemos que eles tinham interesse de levar seus textos até outro público leitor, além daquele que normalmente frequenta a biblioteca. Mais tarde essa hipótese foi confirmada, pois, ao apresentarmos a proposta de produção textual, acabamos por definir novos destinatários para as aventuras escritas pela turma.

O passo seguinte foi oferecer aos alunos conhecimentos sobre o gênero em questão, de modo que pudessem apropriar-se das condições necessárias para saber o que dizer e como dizer. Para isso, buscamos na biblioteca escolar livros com histórias de aventura e os disponibilizamos para leitura prévia. Essa aproximação com o gênero é bastante importante, pois permite que se formem as bases para a escrita posterior, com a constituição de espécies de "modelos" para a escrita dos alunos. De acordo com Geraldi, o contato prévio com uma diversidade de textos do gênero é adequado: "Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos." (GERALDI, 1997, p. 165). Além disso, o diálogo com a turma sobre os textos lidos cria um ambiente propício para a escrita, pois estimula a reflexão e a associação de informações que auxiliarão na própria produção.

Desse modo, destinamos uma parte da aula (20 minutos, aproximadamente) para que manuseassem esse material e lessem as informações da capa e contracapa ou fragmentos dos livros, a fim de escolherem aquele que interessasse para, mais tarde, na aula de leitura, tomá-los emprestados na biblioteca. Durante essa atividade, os alunos se manifestavam, conversando sobre as obras e comentando se já haviam lido ou não este ou aquele livro, ou sobre o enredo. Deixamos os livros expostos na sala e apresentamos a obra "As aventuras de Robinson Crusóé" (DEFOE, 2001), realizando a leitura comentada de informações sobre o autor e a obra, contextualizando-a e procurando despertar a curiosidade pelo que seria lido na sequência. Nossa intenção, ao selecionar um texto representativo do gênero em estudo, foi a

de explorar especificamente os elementos constituintes do gênero discursivo: *conteúdo temático, construção composicional e estilo* (BAKHTIN, 2003[1979]). Entregamos digitado aos alunos um trecho do referido livro – foi necessário realizar um recorte da obra nesse momento e entregar o trecho digitado aos alunos tendo em vista o fato de não dispormos de exemplares suficientes para todos os alunos – e solicitamos uma leitura silenciosa. Alguns deles logo começaram a ler, outros precisaram que lhes chamássemos atenção com frases de estímulo, do tipo "Faça um esforço, você consegue!".

Estabelecemos um tempo para leitura e, depois do tempo estipulado, notamos que alguns alunos não haviam concluído a leitura, por isso, aguardamos mais alguns minutos e, em seguida, conversamos sobre o texto e procuramos verificar se as expectativas de leitura haviam se confirmado. Solicitamos então uma leitura oralizada, a fim de que novos elementos do texto fossem identificados. Imediatamente, quatro ou cinco alunos se manifestaram e pediram para ler em voz alta, a maioria, no entanto, argumentou que se a professora lesse seria melhor. Realizamos, então, a leitura oralizada do texto selecionado, procurando destacar as entonações das falas dos personagens, numa tentativa de dar vida à história. Terminada a leitura, conversamos novamente sobre o texto e questionamos sobre aspectos referentes ao gênero narrativa de aventura, em especial o contexto de produção e de circulação, público leitor, conteúdo temático e estrutura composicional. Todavia, a atividade oral não pode se estender por muito tempo, pois os alunos logo se mostraram agitados. Por isso, distribuímos folhas impressas com atividades escritas para estudo do texto, explorando-o em seus aspectos composicionais. Os alunos fizeram as atividades individualmente, e o que não terminaram ficou como tarefa de casa.

3ª aula 08/09 - Terça -feira

Nessa aula, conferimos as questões da aula anterior e encaminhamos outras atividades sobre o trecho do livro “As aventuras de Robinson Crusóé” (DEFOE, 2001, p. 85-89). Nesse dia, as questões enfocavam o contexto de produção e a linguagem do texto (estilo). Os alunos continuaram receptivos, e dessa vez fizemos a maioria das atividades coletivamente. A opção de responder coletivamente deve-se ao fato de que a turma é bastante conversadeira, alguns alunos se distraem com as conversas paralelas e deixam de realizar as atividades. Ao realizar coletivamente, íamos envolvendo os alunos na tarefa, tentando evitar as distrações. Questionávamos ora um, ora outro aluno sobre a resposta correta, solicitávamos a

confirmação da resposta para um terceiro e assim por diante. Com isso, fazíamos os alunos falar, mas a respeito do conteúdo da aula.

Nesse momento, consideramos interessante apresentarmos alguns aspectos do texto que foi estudado com os alunos:

A obra "As aventuras de Robinson Crusoé" (DEFOE, 2001) foi publicada originalmente em 1719, e ambientada no século XVII, mais especificamente no período das grandes navegações. De acordo com Borges Júnior (2012), é considerado um clássico da literatura universal e inaugurou o gênero literário denominado literatura de viagens, ou romances de aventura de viagens. Foi destinada ao público leitor em geral, porém, hoje é bastante direcionada aos jovens leitores, sendo comum encontrar trechos da mesma nos livros didáticos escolares.

O *conteúdo temático* pode ser delineado a partir do ponto de vista de uma narrativa produzida no século XVIII, por um escritor inglês, destinada originalmente a adultos, e que tinha por função social agradar e divertir a classe burguesa, que se consolidava na Inglaterra naquele período. Foi produzida num momento em que a sociedade refletia os valores oriundos das explorações marítimas – realizadas inicialmente pelos portugueses e posteriormente por outros países europeus –, tais como as ideologias do eurocentrismo¹⁵. Narra as aventuras do lendário Robinson Crusoé, o qual representa o “[...] ideal de homem que se faz por meio da força do trabalho, dedicação, persistência, autossuficiência, progresso e individualidade [...]” (BORGES JUNIOR, 2012, p. 61). Essas características associam-se à imagem do homem moderno, representado pelo protagonista.

O trecho selecionado para leitura com os alunos narra o encontro de Robinson – um jovem que abandonou a casa dos pais na Inglaterra para seguir em busca de aventura – e de seu companheiro Sexta-feira, com um grupo de aborígenes, que se preparava para um ritual de antropofagia. O encontro acontece na ilha em que o protagonista aportara após um naufrágio, e ocorre num momento em que ele está próximo a deixá-la, após se passarem aproximadamente vinte e oito anos desde sua chegada. A narrativa revela traços da cultura europeia presentes nas atitudes de Robinson, como é possível verificar no seguinte trecho:

Meu Deus, o prisioneiro era um homem branco! Não, não iria aguardar os acontecimentos. Um homem cristão como eu estava prestes a ser devorado

¹⁵ De acordo com Shohat e Stam (2006), o eurocentrismo baseia-se na perspectiva paradigmática de um único ponto de vista, o qual procura apresentar a diversidade cultural europeia como sendo a origem única das existências, como o centro das ideologias, como ‘realidade’ ontológica, se comparado com o restante do planeta. (SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosacnaify, 2006).

por selvagens antropófagos... Na minha ilha. Eu não podia deixar aquela bestialidade prosseguir! (DEFOE, 1990, p. 88).

É possível verificar a presença de valores religiosos cristãos nesse trecho da narrativa, pois o prisioneiro que seria sacrificado era um "homem branco" e "cristão", o que deixa Robinson indignado e o motiva a salvá-lo da morte. Outros valores do protagonista são representados no trecho selecionado e ajudam a compor o *conteúdo temático*, como, por exemplo, sua bravura, sua valentia, sua coragem e sua habilidade em encontrar estratégias para derrotar os inimigos. Ele é o herói que consegue vencer os inimigos (índios canibais) com a ajuda de Sexta-feira, um indígena, coadjuvante da história, que fora salvo da morte em ocasião passada.

A determinação de Robinson Crusoe e de seu companheiro Sexta-feira fez com que os dois juntos conseguissem vencer um grupo de algumas dezenas de selvagens antropófagos, salvar o prisioneiro que seria sacrificado e ainda promover o reencontro de Sexta-feira com seu pai, que estava amarrado dentro da canoa dos inimigos.

Em sua *construção composicional*, identificamos uma organização temporal permeando os fatos narrados. O trecho selecionado inicia com uma apresentação temporal: "vigésimo sétimo aniversário na ilha", e segue se desenrolando em meio aos acontecimentos imprevistos que perturbam a tranquilidade em que os personagens vivem. No trecho, narra-se um momento da vida dos personagens, um fato incomum àquilo que eles estavam acostumados a vivenciar, e mesmo tratando-se de um recorte da obra, é possível identificar, na situação inicial, a apresentação dos personagens e do local, como também as circunstâncias que geram o desequilíbrio: a chegada dos aborígenes.

A complicação, que é o momento de início dos conflitos, envolve a preparação para o combate, a elaboração do plano de ataque e a decisão de salvar um prisioneiro de guerra "branco" e "cristão", culminando no clímax, que é o sinal de ataque que deu início ao confronto. O desfecho apresenta a solução do conflito: os protagonistas vencem os antagonistas por meio de suas próprias ações e reestabelecem o equilíbrio. A situação final vem com a introdução de um elemento novo: a descoberta de mais um prisioneiro de guerra amarrado dentro de uma canoa, o qual é, justamente, o pai de Sexta-Feira. As ações dos personagens são sempre motivadas por algum acontecimento anterior: preparam-se para o combate porque os inimigos invadiram a ilha, chegando muito próximos do "castelo", e lutam por causa do prisioneiro que seria sacrificado.

O texto é narrado em primeira pessoa, sendo o próprio Robinson quem conta a história sob sua perspectiva: "Celebrei o vigésimo sétimo aniversário da minha vida na ilha de modo

especial." (DEFOE, 1990, p. 85). Emprega-se uma linguagem formal, de acordo com a norma padrão, com verbos em sua maioria no pretérito perfeito, predominando sequências narrativas. Empregam-se marcadores temporais, como: "os três últimos anos", "enquanto aguardava tempo bom", "na hora", "posteriormente", "por fim", "por um instante", "de repente", entre outros. Também foram empregados marcadores de localização espacial: "na ilha", "em lugar seco e protegido", "ao mar", "pela praia", "próximos do meu castelo", "alto da paliçada", "a quarenta metros do inimigo", "protegidos pelas árvores", "no meio do caminho", "na areia da praia", "dentro de um dos barcos", "a outra canoa", "no chão do barco".

Além disso, há presença de adjetivos e locuções adjetivas, que contribuem para caracterizar o local e os personagens, entre eles: "particularmente agradáveis", "estranho pressentimento", "seco e protegido", "apavorado", "línguas vorazes", "horrorizados", "chumbo grosso", "ílesos", "feridos", "doce e suave", "imóvel", "com mão de criança". Todos esses elementos ajudam a compor aquilo que Bakhtin denominou de *estilo*, e contribuem para conferir um tom dinâmico à narrativa e também construir os momentos de suspense.

Conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2003[1979]) são elementos que compõem o gênero discursivo/textual. Explorar esses elementos em sala de aula possibilita que os alunos compreendam melhor a constituição do texto/enunciado e tenham amparo para o momento de produzir seus próprios textos/enunciados. De nossa parte, oferecemos aos estudantes atividades orais e escritas voltadas para a compreensão de tais aspectos. Quanto a essa necessidade de contato prévio do aluno com textos representativos do gênero, Menegassi (2010), partindo dos estudos de Vigotsky, e referindo-se aos estudos de Bakhtin (2003[1979]) e Geraldi (1997), afirma:

[...] é preciso que haja tempo suficiente para internalização do conhecimento, amadurecimento e sedimentação de palavras alheias, oriundas desses textos, até que se tornem palavras próprias do indivíduo que produz textos [...] É necessária a presença de um mediador que faça a intervenção e desestabilize o outro, além da presença de um meio social amplo, que determine a estrutura da enunciação [...]. (MENEGASSI, 2010, p. 14).

Desse modo, é imprescindível que nós professores proporcionemos um primeiro contato entre o aluno e os textos do gênero discursivo a partir do qual se dará a produção escrita, pois, é por meio do contato com diversos textos de um determinado gênero que o aluno internaliza e se apropria dos conhecimentos necessários para a elaboração do próprio texto/discurso. Contudo, apenas o contato não é suficiente para que ocorra a aprendizagem. É necessário também que ocorra a mediação, durante a qual são discutidos e analisados aspectos

do conteúdo que não são percebidos de imediato. A mediação do professor visa colocar em relevo determinados conhecimentos que não são flagrados empiricamente pelo aluno.

3.1.1 Reconhecimento do gênero

Datas: 09, 11 e 15/09/2015.

Duração: 5 aulas de 50 minutos.

Objetivos: propiciar aos alunos uma aproximação com o gênero discursivo/textual narrativa de aventura e o reconhecimento do gênero, socializar informações quanto ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo.

Atividades desenvolvidas: formação de equipes para trabalho em grupo, leitura de contos de aventura e de trechos de romances de aventura, registro escrito de informações e exposição oral.

4ª e 5ª aulas 09/09 - Quarta-feira

Na primeira aula do dia, realizamos uma roda de conversa sobre narrativas de aventura. Os alunos narraram aventuras que conheciam e se mostraram interessados em saber sobre o mito de Ícaro, o qual narramos para eles. Nesse dia, os alunos contaram suas narrativas (referiram-se principalmente a filmes), e nós contamos também sobre "As viagens de Gulliver" (SWIFT, 2001).

Na 2ª aula do dia, iniciamos as atividades para aprofundarmos o reconhecimento do gênero. Solicitamos que se organizassem em sete equipes, com quatro a cinco alunos em cada uma. Anotamos os nomes dos alunos no quadro e distribuímos para cada equipe uma narrativa de aventura. Os textos utilizados nessa atividade foram: "Uma aventura na selva"¹⁶, "As aventuras de Tom Sawyer"¹⁷, "Pequeno demais para ser visto"¹⁸, "A criatura"¹⁹, "O ataque dos polvos"²⁰, "A ilha do tesouro"²¹, "Desespero e escuridão: a recuperação de Axel".²²

¹⁶ In: SABINO, Fernando. **O menino no espelho**. 72ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005, p. 88-109.

¹⁷ In: TWAINE, Mark. **As aventuras de Tom Sawyer**. Adaptação e tradução Telma Guimarães. São Paulo, Editora do Brasil, 2009.

¹⁸ In: SWIFT, Jonathan. **Viagens de Gulliver**. Adaptação em português de Claudia Lopes. São Paulo: Scipione, 2001.

¹⁹ In: BERGALLO, Laura. **A criatura**. São Paulo: SM, 2005, p. 37-44.

²⁰ In: VERNE, Júlio. **Vinte mil léguas submarinas**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 38-40.

²¹ In: STEVENSON, Robert Louis. **A ilha do tesouro**. Versão digital disponível em: <http://www.coedup.com.br/anterior/Robert%20Louis%20Stevenson%20-%20A%20ilha%20do%20tesouro.pdf>

²² In: VERNE, Júlio. **Viagem ao centro da Terra**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 29-32.

Cada equipe recebeu uma folha com as orientações sobre como deveriam se organizar. Em grupo, deveriam definir um leitor, um coordenador, um relator e um apresentador, de modo que todos participassem das atividades. Receberam também um quadro de itens que deveria ser preenchido após a leitura dos textos. Nesse quadro, organizamos questões referentes ao contexto de produção, esfera de circulação, autor, público leitor e elementos constitutivos da narrativa de aventura: tempo, espaço, presença de protagonista e antagonista, conflito estratégias para solucionar o conflito e desfecho.

Essa atividade se realizou de maneira a construir o sentido do texto por meio da interação texto/sujeito, numa perspectiva interacionista da linguagem. Apresentamos a seguir o quadro que foi utilizado pelos alunos:

Quadro 2 - Atividade apresentada aos alunos como apoio para leitura das narrativas de aventura

1) Título:
2) Autor:
3) Obra da qual foi retirado o texto:
4) Público a que se destina:
5) Tipo de linguagem predominante: formal ou informal?
6) Local em que se passou a história (indicar o local e descrevê-lo):
7) Época em que os fatos aconteceram (que elementos justificam sua resposta?):
8) Tempo aproximado de duração (quais os elementos usados para indicar o tempo?):
9) Quem são os personagens? (indicar protagonistas, antagonistas e secundários):
10) Como são caracterizados os personagens?
11) Qual o conflito enfrentado pelo protagonista?
12) Quais os perigos que ele enfrentou?
13) Há um motivo para a oposição entre protagonista e antagonista? Qual?
14) Qual o momento mais tenso da narrativa? (clímax)
15) O conflito foi superado pelo protagonista? Como? Quais estratégias ele utilizou?
16) O autor manteve o suspense e prendeu a sua atenção? Como?
17) O final é coerente com a narrativa? Por quê?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a concepção interacionista de linguagem, é por meio dos discursos/textos que as relações sociais se estabelecem; é nelas que os sujeitos são constituídos; por isso, a importância de sua presença nesse momento na sala de aula. Nessa perspectiva, realizamos uma atividade interativa de produção de sentidos, a fim de mobilizar um conjunto de saberes presentes nos textos e que integram um determinado evento comunicativo.

A leitura dos textos selecionados e anotações no quadro de apoio foi realizada fora da sala de aula. Cada grupo foi encaminhado para um lugar específico do colégio, de maneira que pudéssemos acompanhar a realização das tarefas. Todos se mostraram bastante empolgados e interagiram bem entre si.

Quando nos dirigimos aos grupos, observamos que nem todos haviam lido as orientações sobre como se organizar e logo iniciaram a leitura da sua narrativa de aventura. Para essa atitude, levantamos duas hipóteses: falta de atenção às orientações ou pressa em começar a leitura do texto. Ao responder às questões, alguns grupos tiveram dificuldade em identificar o tempo (época e duração da narrativa), o objetivo da aventura, os motivos que levaram ao conflito e se o final era coerente. Tais dificuldades podem explicar problemas verificados nas produções escritas, conforme trataremos no item 3.1.3.1. Em dois grupos, os alunos estavam com mais dificuldade para realizar o exercício e verificamos que os componentes não haviam realizado a leitura completa do texto e que estavam se distraindo com brincadeiras e provocações. Um dos alunos havia saído do seu grupo e ido passear pelo colégio. Foi necessário chamar a atenção desse aluno e solicitar que ele retornasse ao seu lugar. Os alunos desses dois grupos tinham um perfil mais agitado e conversador que os demais, isso prejudicou a realização da tarefa. Nenhum grupo concluiu o exercício nessa aula, por isso, continuamos com a atividade na aula seguinte.

6ª e 7ª aulas 11/09 - Sexta-feira

Nas duas aulas desse dia, os alunos continuaram com o exercício de leitura das narrativas de aventura. Observamos que três grupos terminaram mais rapidamente do que os demais e encaminhamos os integrantes até a biblioteca para que realizassem a leitura de livros. Essa diferença no tempo de realização das atividades propostas foi comum na turma. Desse modo, para que os alunos mais rápidos não ficassem desmotivados, procuramos apresentar atividades alternativas, que os envolvessem enquanto os demais concluíam. Quando todos haviam terminado, voltamos para a sala e solicitamos a eles que revisassem as informações para a apresentação. Ao final da aula, combinamos que o seminário de apresentação seria na aula seguinte.

8ª aula 15/09 - Terça-feira

Realizamos, nessa aula, o seminário para exposição dos trabalhos realizados pelos grupos. Os representantes das equipes, responsáveis por apresentar aos colegas a leitura que realizaram dos textos que lhes foram indicados, expuseram para a sala suas conclusões. Os demais alunos ouviam e questionavam quando tinham dúvidas. Foi necessário orientar alguns alunos para que não interrompessem os colegas quando esses estavam falando, pois deveriam aguardar o momento das perguntas. Também foi preciso incentivar aqueles mais tímidos a falar, pois, diante dos colegas, alguns se mostraram encabulados e sem saber o que dizer, por isso, procuramos dialogar com esses alunos, auxiliando-os a encontrarem os "fios do seu discurso". Apesar dessa atividade ter sido realizada na última aula da manhã, percebemos que, no geral, houve boa participação da turma, e isso superou nossas expectativas, levando-nos a compreender que o fato de ser uma atividade diferente daquelas que costumavam realizar no dia a dia chamou a atenção dos alunos e fez com que participassem mais ativamente.

3.1.2 Elaboração de um quadro de referências, apresentação da proposta de produção, planejamento do texto, primeira produção e diagnóstico

Datas: 16, 18 e 22/09/2015.

Duração: 6 aulas de 50 minutos.

Objetivos: elaborar coletivamente um quadro de referências com os elementos constitutivos do gênero discursivo/textual narrativa de aventura; apresentar aos alunos a proposta de produção; orientar o planejamento do texto e verificar, a partir do diagnóstico da primeira produção, quais os conhecimentos que a turma já domina a respeito da produção textual escrita e quais os problemas apresentados.

Atividades desenvolvidas: discussão coletiva, atividade em pares, produção escrita individual.

9ª e 10ª aulas 16/09 - Quarta-feira

Iniciamos esse dia de aula resgatando os conhecimentos referentes ao gênero narrativa de aventura. Questionamos os alunos quanto ao que as histórias lidas nas aulas anteriores tinham em comum e o que eles julgavam que não poderia faltar em uma narrativa de aventura.

Eles logo disseram que nesse tipo de história havia perigo, herói, inimigos e combate, que os acontecimentos se passavam em lugares distantes, no mar, numa ilha ou numa floresta e que, às vezes, havia tempestades (nas palavras dos alunos).

Percebemos que eles haviam identificado quais seriam os principais elementos comuns às narrativas de aventura e propusemos que organizássemos esses elementos em um quadro de referências, o qual deveria ser anotado no caderno.

Fomos debatendo e elaborando coletivamente o quadro, que ficou constituído da seguinte maneira:

Quadro 3 - Referências para o gênero narrativa de aventura elaboradas coletivamente

Quadro de referências
O que precisa ter em uma narrativa de aventura: 1. Tempo: pode durar minutos, horas, dias ou até anos. Os fatos são narrados com tempo verbal no pretérito. 2. Lugar: floresta, ilha, mar, deserto, centro da terra, montanhas, centro da cidade, cidade abandonada, outro planeta. São lugares distantes, sombrios, misteriosos, perigosos, imperdoáveis, inabitados, desertos. Pode estar ocorrendo uma tempestade ou haver um sol escaldante. Muitas vezes ocorre à noite. Normalmente ocorre em um lugar diferente daquele em que o herói vive. 3. Personagens: a) protagonistas: são fortes, corajosos, habilidosos, audaciosos, com espírito aventureiro; b) antagonistas: são inimigos, piratas, ladrões, animais perigosos, zumbis, vampiros, bruxas ou o próprio lugar da aventura; c) figurante/coadjuvante: amigos, parceiros, ajudantes. 4. Enredo: os fatos começam quando tudo está em equilíbrio, porém algo inesperado acontece e surge um conflito. O protagonista desenvolve uma série de ações para solucionar o problema e estabelecer um novo equilíbrio.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O quadro apresentado representa o nível de entendimento da turma em relação ao gênero discursivo/textual narrativa de aventura, pois foi elaborado coletivamente, a partir das leituras e atividades realizadas. Após o seu registro no caderno, entregamos aos alunos o comando de produção, para que comesçassem a planejar a primeira produção. Os alunos foram convidados a escrever uma narrativa de aventura para compor um livro de aventuras e disponibilizá-lo na biblioteca da escola, como é possível observar abaixo:

Figura 1 - Comando de produção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Lemos, na figura acima, que o suporte previsto para o texto produzido seria um livro de narrativas de aventura, para compor o acervo da biblioteca da escola. Todavia, ao finalizarmos a leitura do comando da produção, verificamos que muitos alunos não concordaram com o proposto. Eles argumentaram que ninguém iria ler ou que iriam estragar o material. Notamos que estavam desmotivados quanto a essa finalidade e pedimos que sugerissem outra possibilidade. Todos se agitaram e surgiram diferentes opiniões. Após ouvirmos as sugestões, chegamos ao acordo de escrever, digitar e imprimir exemplares do livro de aventuras, para serem entregues não só à biblioteca da escola, mas também aos professores, à biblioteca da Escola Municipal e ao Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Além disso, a turma sugeriu apresentar suas histórias para outras turmas da escola e para os alunos da Escola Municipal. Alguns alunos, os mais tímidos, se opuseram a essa ideia. Um deles perguntou se ia valer nota. Esclarecemos que quem não gostasse de apresentar ficaria responsável por outras tarefas, e ao final eles se mostraram satisfeitos. Alteramos, portanto, a finalidade e os destinatários da produção escrita, devido a uma necessidade surgida no contexto da aula. Acreditamos que tal decisão foi positiva, pois adequamos nossos objetivos aos interesses dos alunos e promovemos um ambiente mais propício para a aprendizagem.

Como já haviam ocorrido casos de plágio na turma em outras ocasiões, ressaltamos a necessidade de autenticidade na produção. Nesse momento, dando continuidade, apresentamos aos alunos o quadro abaixo, com orientações para o planejamento do texto.

Quadro 4 - Atividade apresentada aos alunos para planejamento do texto

CONSTRUINDO O ESPAÇO, O TEMPO E OS PERSONAGENS:					
Local da aventura.	Época e tempo de duração.	Papel na narrativa.	Modo como se costuma vestir.	Instrumentos que utiliza para defesa.	Características físicas e psicológicas.
		Nome do(s) protagonista(s):			
		Nome do(s) antagonista(s):			
		Secundários/coadjuvantes:			
CONSTRUINDO O ENREDO:					
Qual é o objetivo do Protagonista?					
Qual é o objetivo do Antagonista?					
Qual é o conflito?					
Qual é o motivo do conflito?					
Quem venceu?					
Como venceu?					
O que o vencedor conquistou?					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Explicamos que, antes de escrever, eles iriam planejar o texto, pensar em como poderia ser a história, escolher os personagens e caracterizá-los, definir o tempo e o local, o conflito e as possíveis estratégias para superá-lo. Procuramos demonstrar que com um bom planejamento não haveria necessidade de realizar plágios, pois eles teriam muito que contar.

Esse foi um exercício realizado fora da sala de aula, e os alunos se mostraram bem empenhados. Durante a realização da atividade – que deveria ser realizada em duplas para que o diálogo com o colega pudesse suscitar mais elementos que possibilitassem a escrita do texto –, observamos que os alunos se reuniram, espontaneamente e por afinidade, em pequenos grupos. Eles dialogavam entre si, riam das escolhas do colega, sugeriam mudanças, aprovavam ou reprovavam as escolhas, acrescentavam detalhes. Houve um momento em que acompanhamos a conversa de um desses grupos e ouvimos um aluno dizer que havia decidido falar de dinossauro na sua aventura e queria dar um nome à espécie por ele criada. Ao questionar os colegas que estavam próximos, surgiram algumas sugestões de nomes. Depois de muitos risos, ele decidiu que a espécie se chamaria "higorsauro", em homenagem ao colega com quem fazia par.

Durante a realização dessa atividade, os alunos nos questionaram sobre suas escolhas algumas vezes desejando aprovação, em outras, auxílio para as respostas. Procurávamos sempre questioná-los sobre seus objetivos, seus gostos e preferências, de modo que eles, se possível, chegassem por si mesmos às respostas. Em últimos casos é que apontávamos possibilidades. Essa atitude foi tomada com a intenção de despertar a autonomia e favorecer a autoria dos textos. Ao final das aulas desse dia, cada aluno tinha seu texto esquematizado.

11^a e 12^a aulas 18/09 - Sexta-feira

Iniciamos a aula solicitando que os alunos retomassem o comando de produção e o planejamento do seu texto. Após recordarmos o que deveria ser escrito, para que escreveriam, para quem e como deveriam escrever. Orientamos que verificassem se havia coerência entre o que estava planejado e o que fora solicitado e, em caso afirmativo, começassem a rascunhar o texto individualmente e no caderno de textos.

Enquanto trabalhavam, acompanhávamos seu rendimento. Ao caminharmos pela sala, por entre as carteiras, notamos que muitos escreviam com tranquilidade, contudo, houve alguns episódios que julgamos importante destacar.

Os alunos que estavam sem o planejamento tiveram dificuldade para começar a escrever. Um deles havia faltado à aula anterior e não sabia o que fazer. Outro havia esquecido em casa a folha com o planejamento, estava tentando produzir, porém, encontrava dificuldade. Duas alunas que haviam realizado o exercício de planejar tiveram grande dificuldade em produzir o texto. Uma delas afirmou que havia descartado o planejamento e iniciado várias vezes, mas não conseguia prosseguir. A outra disse que não sabia como começar. Um aluno usou as expressões protagonista e antagonista para denominar as personagens do seu texto, ao invés de atribuir-lhes os nomes.

Vários alunos solicitaram auxílio, pois não conseguiam incluir o conflito na história. Em todas as situações, procuramos estabelecer um diálogo com os alunos, orientar e esclarecer suas dúvidas. Se não conseguiam escrever, retomávamos com eles as características do gênero e discutíamos possibilidades de conduzir a história. Essas situações demonstram que é necessário retomar sempre o conteúdo trabalhado, pois os alunos apresentam níveis diferentes de aprendizagem, uns são mais rápidos para compreender e realizar as atividades de sala de aula, outros são mais lentos, e precisam de maior atenção por parte do professor. Quanto a essa necessidade de intervenção, Geraldi (2015) explica que "Trabalhar entre o sabido e o potencial é a forma de mediação do professor, que se torna assim um co-autor dos textos de seus alunos: faz junto e ambos avançam em suas capacidades de produção de novos textos." (GERALDI, 2015, p.170). Nessa perspectiva, a interação estabelecida com nossos alunos buscou a construção de saberes necessários para a escrita de seus textos. Nossa participação, por meio do diálogo estabelecido nos colocou na condição de colaboradores, ou seja, "de quem faz junto" e não daquele que "diz como fazer".

Destacamos que, durante essa aula, mesmo aqueles alunos que normalmente ficavam conversando e deixando a tarefa para depois realizaram o exercício de escrita. Entendemos

que o comprometimento gerado pelo contexto de produção e o planejamento anterior levou-os ao engajamento na produção textual. Alguns dos alunos não conseguiram concluir sua narrativa nesse dia, por isso, ficaram com a tarefa trazê-la pronta para a próxima aula.

13ª aula 22/09 - Terça-feira

No início da aula, questionamos se todos haviam terminado os textos. A maioria disse que sim, mas alguns poucos haviam esquecido de terminá-lo em casa. Então, eles foram orientados a retomar a produção e terminar em sala. A aula desse dia foi destinada ao exercício de revisão dos textos e de transcrição para a folha definitiva. Levamos dicionários para a sala, distribuímos para os alunos, e sugerimos que os consultassem se tivessem dúvida quanto à forma de escrever alguma palavra. Isso foi importante, pois normalmente eles se dirigem ao professor para tirar dúvidas de ortografia e, nessa aula, isso praticamente não aconteceu. Devido à extensão dos textos, vários alunos não terminaram de transcrevê-los para a folha definitiva, por isso, combinamos que concluiriam essa tarefa em casa e nos entregariam no dia seguinte.

Recebemos então a quantidade de trinta textos, com uma média de 49,7 linhas cada um. Todos participaram e escreveram suas narrativas de aventura. Assim, concluímos a primeira etapa da pesquisa, e combinamos com a turma que o nosso retorno aconteceria logo que a próxima etapa estivesse preparada e organizada.

Com a realização das atividades e discussões mencionadas, observamos que os alunos se engajaram nas tarefas que estavam sendo propostas. Percebemos que sua participação na tomada de decisões de alguns encaminhamentos foi um dos fatores que contribuiu para que se empenhassem na produção inicial.

Nessa mesma direção, ressaltamos que o fato de os alunos terem feito um planejamento prévio, por meio do qual puderam esquematizar suas ideias, possibilitou que iniciassem a produção textual com mais autonomia, pois tinham conhecimento do conteúdo temático que deveriam abordar, da estrutura composicional adequada ao seu projeto de dizer, e do estilo que deveriam desenvolver. Além disso, sabiam a quem seus textos/discursos se destinavam e de que modo chegariam a seus interlocutores.

Dessa maneira, realizamos atividades que provocaram os alunos a se envolverem com a escrita. Com isso entendemos que superamos, mesmo que provisoriamente, o problema levantado por eles quando se referiam à produção textual: "não gostavam muito de escrever, porque nunca sabiam direito como começar seus textos, não tinham ideias para elaborar as

histórias e aquilo que escreviam só servia para ficar no caderno" (Conforme anotações no diário de campo).

As práticas pedagógicas de sala de aula devem organizar-se de tal forma que o aluno seja estimulado a escrever e que se sinta responsabilizado por seus textos/discursos. Isso faz com que as marcas de autoria se revelem nas suas produções, pois haverá mais envolvimento e preocupação com a escrita, principalmente se a imagem dos interlocutores estiver presente na mente dos alunos no momento da escrita/reescrita. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2006[1929]), é na presença do outro que nossos discursos se constituem. Entre um e outro sujeito há a palavra, ou seja, "A palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor." (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 115). Logo, a palavra (texto/enunciado/discurso) é o elo que une os interlocutores, e a enunciação deixa de ter significado se não for produzida para alguém.

Obviamente que nem todos os alunos escrevem com o mesmo interesse e autonomia. Todavia, de modo geral, podemos dizer que as atividades foram bem sucedidas pois, se levarmos em consideração a média de número de linhas escritas (49,7 por aluno) e a atitude positiva deles no momento da escrita, percebemos dados favoráveis à produção.

A próxima seção descreve como foi a aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica, apresentando e analisando os seus resultados quantitativos e qualitativos.

3.1.3 Diagnóstico da primeira produção: aplicação do instrumento de avaliação

Recolhemos as primeiras produções da turma, e o primeiro cuidado que tivemos foi fazer uma cópia de cada uma delas, para que as originais pudessem ser devolvidas posteriormente aos alunos e nós permanecêssemos com as primeiras versões arquivadas para posterior análise.

Demos início à leitura dos textos e à aplicação do seguinte instrumento de avaliação:

últimos 10 textos foram utilizados 141 minutos para aplicar o instrumento em 529 linhas, num total de 26 segundos por linha.

O quadro 7 apresenta o número de alunos da turma, a quantidade total de textos produzidos e de linhas escritas, com a média de linhas por aluno, o tempo utilizado para aplicar o instrumento nos textos da turma e a média de tempo para cada texto:

Quadro 7 - Número de alunos, número de textos produzidos, média de linhas escritas e média de tempo para aplicar o instrumento na turma

Número de alunos na turma	30
Número de textos produzidos	30
Total de linhas escritas	1.493
Média de linhas por aluno	49,7
Tempo utilizado para aplicar o instrumento nos textos da turma	8h e 25min
Média de tempo por texto	16min e 30s

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A contagem das linhas indicou, como vemos no quadro 7, que foram escritas 1.493 linhas, com uma média de 49,7 por texto. Verificamos que os alunos corresponderam à expectativa de produção textual, comprometeram-se com o projeto de escrita e produziram textos extensos.

Para aplicar o instrumento no conjunto total dos textos, foram necessárias 8h e 25min, com uma média de 16min e 30s por texto. A partir desses dados, verificamos que a aplicação do instrumento em uma turma com 30 alunos se tornaria demorada e comprometeria boa parte do tempo disponível do professor para hora-atividade.²³ Para melhor compreendermos como seria a aplicação do referido instrumento de avaliação diagnóstica nas turmas que normalmente um professor de Língua Portuguesa leciona, passaremos a apresentar cálculos realizados a partir dos índices que verificamos, partindo da suposição que um professor tenha uma carga horária semanal de 40 horas aula (h/a). Para isso, ele poderia trabalhar com 6 turmas (4 do Ensino Fundamental e 2 do Ensino Médio, com 5 e 3 aulas semanais cada uma respectivamente) com um número médio de 30 de alunos por turma e teria ao todo 180 alunos, logo, 180 textos para serem avaliados, como observamos no quadro abaixo.

²³ Hora-atividade constitui-se no tempo reservado aos professores em exercício da docência para estudos, avaliação, planejamento, preparação de aulas, atendimento aos pais, participação em formações continuadas, preenchimento de documentação, entre outras atividades, e deve ser cumprida própria instituição de ensino em que o profissional estiver suprido, em horário normal das aulas a ele atribuído (Instrução nº 001/2015-SUED/SEED-PR). A hora-atividade equivale a 33% da carga horária do professor e, para efeito de arredondamento na realização dos cálculos do Estado do Paraná, passa para 35%.

Quadro 8 - Alunos por turma e tempo utilizado para aplicar o instrumento no total de textos

Número de turmas	6
Média de alunos por turma	30
Total de alunos	180
Quantidade total de textos	180
Tempo utilizado para aplicar o instrumento nos textos de todos os alunos	49h e 30min

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Diante desse número de textos, verificamos que seriam necessárias 49 horas e 30 minutos para aplicar o instrumento em 180 produções textuais. Com a intenção de termos um resultado o mais aproximado possível do dia a dia do professor, convertemos as horas atividade e as horas-aula em horas-relógio²⁴.

Assim, verificamos que, no caso do professor ter 40 horas-aula semanais, ele terá um total mensal de 150²⁵ horas-relógio, sendo 52 horas e 30 minutos para realização de hora-atividade e 97 horas e 30 minutos para atendimento aos alunos em sala de aula. Se diminuirmos o tempo estimado para aplicação do instrumento do total de tempo destinado à hora-atividade, restarão ao professor 3 horas por mês para realização de todas as outras atividades que lhe competem no exercício da docência. O quadro 9 indica essa comparação.

Quadro 9 - Comparação entre a carga horária mensal do professor, o tempo disponível para hora-atividade e o tempo estimado para aplicação do instrumento no total de textos

Total da carga horária do professor por mês (h/r)	150h
Carga horária por mês em sala de aula (h/r)	97h e 30min
Carga horária por mês para hora atividade (h/r)	52 h e 30min
Total de tempo estimado para aplicação do instrumento em 180 textos (h/r)	49h e 30min
Tempo restante (h/r)	3h

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Diante de tais resultados, constatamos que a aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica por nós elaborado é extremamente útil para verificação dos níveis de aprendizado da turma – nos aspectos dominados e não dominados – e para nos apontar rumos para nosso planejamento. Porém, se fosse aplicado a todos os alunos, na perspectiva de uma produção textual por mês, tornar-se-ia inviável. O tempo de aplicação do referido instrumento é

²⁴ 1 (uma) hora-atividade e 1 (uma) hora-aula equivalem a 50 minutos de hora-relógio.

²⁵ Para realizar o cálculo, consideramos em um mês o total de 4,5 semanas de trabalho. Desse modo, em um mês teríamos 180 horas-aulas, o que corresponde a 150 horas-relógio.

bastante longo para que o professor consiga realizar a tarefa com frequência mensal. Além disso, as 3 horas que restariam seriam insuficientes para o trabalho do professor diante de tantas outras funções que lhe competem. Dessa maneira, para garantir a exequibilidade do instrumento, sugerimos que ele seja utilizado sempre ao início do ano, para uma análise mais detalhada da turma, com o propósito de orientar o planejamento do professor ao longo do ano letivo, e em momentos que o professor julgar necessário verificar os conhecimentos de seus alunos.

Além disso, se analisarmos novamente os dados do quadro 6, observaremos que ocorreu uma evolução no tempo de aplicação do instrumento, pois passamos de 39 segundos por linha no primeiro bloco de 10 textos para 26 segundos no terceiro bloco de textos. Isso pode indicar que o domínio do instrumento, gerado pelo hábito da sua aplicação, levará a uma redução no tempo de aplicação. Isto é, com o treino o processo ficou mais rápido. De igual forma, a reorganização dos elementos indicados para a avaliação, com redução do número de critérios, pode contribuir para tornar mais eficiente a aplicação do instrumento. Ou ainda, em outro gênero, poderá haver número menor de linhas, o que contribuirá para a agilidade nesse processo.

Na sequência, apresentamos a análise da aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica numa perspectiva qualitativa. Descrevemos como foi aplicar tal instrumento, as dificuldades que sentimos e os problemas verificados nas produções dos alunos.

3.1.3.1 Dificuldades constatadas

Por mais que a aplicação de um instrumento de avaliação diagnóstica com critérios de avaliação específicos possa parecer uma tarefa simples, constatamos que isso não é nada fácil. Por vezes, sentimos necessidade de retornar ao texto do aluno, fazer uma releitura, retomar os itens elencados ou refletir sobre as ocorrências dos critérios selecionados para o diagnóstico. Isso nos fez demorar um pouco mais na análise e na avaliação, mas acreditamos que tais procedimentos fazem parte do processo. Isto é, o pouco contato que tínhamos com esse modelo de instrumento avaliativo pode ter se refletido na (in)habilidade para aplicá-lo. Por outro lado, acreditamos que a regularidade no uso pode ocasionar maior segurança e agilidade na sua aplicação.

Entre os critérios que mais tivemos dificuldade em avaliar estão os que se relacionam aos elementos específicos do gênero, como a apresentação do tempo e do espaço, a apresentação do objetivo da aventura e dos motivos para a oposição entre os personagens, as

estratégias para superar o conflito e a adequação do desfecho, como também aqueles que verificavam a textualidade, tais como a coerência, a progressão, a informatividade, o uso adequado de mecanismos de coesão, dos circunstanciadores de tempo, modo e lugar e o emprego correto dos verbos. Esses aspectos nos faziam voltar ao texto para verificá-los com mais exatidão e exigiam de nós um conhecimento teórico mais aprofundado.

No que se refere ao desempenho dos alunos, constatamos que os aspectos nos quais eles mais tiveram dificuldade nessa primeira produção foram: atender plenamente à situação social de produção, adequar o tempo e o espaço às situações vivenciadas pelas personagens, usar de adjetivação para caracterizar personagens e lugares, apresentar o objetivo da aventura e o(s) motivo(s) para a oposição/conflito, apresentar estratégias para que o protagonista superasse e/ou eliminasse os conflitos, apresentar um desfecho coerente com os fatos narrados, relacionar o título e o texto, ser coerente e organizar as ideias, usar mecanismos de coesão e circunstanciadores de tempo, modo e lugar, pontuar adequadamente o texto. Verificamos que a turma não dominava plenamente os aspectos referentes ao gênero discursivo/textual, como narrar uma aventura vivida por um herói em um local desafiador e apresentava dificuldades em relacionar os fatos de maneira a garantir verossimilhança.

Ao longo do trabalho de aplicação do instrumento, procuramos manter uma postura de professora-leitora, estabelecendo um diálogo com os textos dos alunos, procurando ouvir as vozes e os discursos neles apresentados. Na perspectiva bakhtiniana, um texto só ganha vida a partir de outro texto: o contexto. É na interlocução que os sentidos se estabelecem, é por meio do diálogo com o texto, levando em consideração os fatores envolvidos na sua produção, que podemos de fato compreendê-lo. Compreender um texto não significa concordar com ele. Mas, ter uma contrapalavra para oferecer, questionar os sentidos, aceitá-los ou duvidar de seu valor, ouvir as inúmeras vozes e os discursos que o constituíram. Essa atitude dialógica permite que novos sentidos se estabeleçam, assim, a avaliação deixa de ser um julgamento e passa a fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem.

Durante a aplicação do instrumento, não fizemos nenhum registro escrito nas folhas dos alunos, contudo, anotamos questionamentos e apontamentos no diário de campo. Desse modo, pudemos perceber que determinados aspectos do texto ficaram mais evidentes, tais como a adequação ao suporte físico de circulação, ao tema e à coerência e organização de ideias. Isso evidencia a necessidade de que o professor mantenha essa postura constantemente para uma melhor avaliação da produção textual escrita.

3.1.4 Retomar aspectos não dominados, diagnosticados por meio do instrumento tabela de diagnóstico

Após aplicarmos o instrumento de avaliação diagnóstica nos textos dos alunos e verificarmos os resultados dessa aplicação, iniciamos uma nova etapa da pesquisa. Devido a fatores que fugiram ao nosso controle, ficamos um tempo maior do que desejávamos longe dos alunos, no entanto, ao retornarmos para a sala a fim de dar continuidade com a pesquisa, percebemos que eles estavam ansiosos por retomar o projeto. Iniciamos essa etapa com atividades de leitura e de escrita direcionadas aos aspectos não dominados pelos alunos na primeira produção, de acordo com o diagnóstico realizado por meio da tabela de diagnóstico, como destacado a seguir.

Datas: 13, 17, 18, 20/11/2015.

Duração: 7 aulas de 50 minutos.

Objetivos: retomar os aspectos da narrativa de aventura que os alunos apresentaram dificuldade de domínio na primeira produção.

Atividades desenvolvidas: leitura e estudo do conto "Homem ao mar", de Domingos Pelegrini²⁶, enfocando aspectos como: situação de produção e aspectos composicionais (objetivo da aventura, conflito, desfecho) e estilísticos da narrativa de aventura; exercícios enfatizando ampliação de ideias, uso de adjetivos e foco narrativo.

14ª aula 13/11 - Sexta-feira

Inicialmente, conversamos com os alunos sobre o tempo em que ficamos afastadas deles, depois, os colocamos a par dos resultados da aplicação da tabela de diagnóstico e, em seguida, informamos dos planos para a continuidade da pesquisa. Explicamos que primeiro realizaríamos algumas atividades para sanar dificuldades que eles estavam apresentando para a produção de uma narrativa de aventura e depois iríamos trabalhar com as listas de controle/constatações para auxiliar a correção e a reescrita da primeira versão dos textos produzidos. Já havíamos explicado como seria a avaliação diagnóstica, mas ressaltamos que durante a aplicação da tabela não havíamos feito marcações/correções nos textos. A primeira

²⁶ PELLEGRINI, Domingos. Homem ao mar. In: HENRY, Oliver et al. **Histórias de aventuras**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 61-70.

reescrita deveria ser feita sem a nossa interferência e as atividades que iríamos realizar nas aulas seguintes seriam para ajudá-los a perceber autonomamente os aspectos nos quais precisavam melhorar.

Feitos os esclarecimentos, distribuímos a cada aluno uma cópia do conto "Homem ao mar", de Domingos Pelegrini. Falamos sobre o autor e alguns aspectos de sua vida, chamando atenção para o fato de ele ser paranaense e de seus pais terem se separado durante sua infância – característica explorada pelo autor em suas obras. Contextualizamos o conto, exploramos o título, levantamos hipóteses, apresentamos brevemente a situação que seria narrada e solicitamos uma leitura individual e silenciosa. Alguns alunos começaram a ler imediatamente, outros precisaram de incentivo.

Os alunos se mantiveram em silêncio durante a leitura do conto e, contando que estávamos na última aula de uma sexta-feira, houve boa participação. Após a leitura, conversamos sobre a história e questionamos se as expectativas quanto ao título haviam se confirmado. Os alunos disseram que o conto chamou muito a atenção por causa do suspense e que provocou uma sensação de angústia e de medo. Para finalizar a aula, exploramos oralmente aspectos constitutivos do gênero narrativa de aventura, como o conteúdo temático e o estilo (principalmente as estratégias para manter o suspense e prender a atenção do leitor).

15ª aula 17/11 - Terça-feira

Iniciamos a aula retomando o conto "Homem ao mar". Informamos que faríamos uma nova leitura do texto e alguns alunos protestaram, dizendo que já haviam lido. Explicamos que dessa vez faríamos uma leitura oralizada do conto, e gostaríamos que eles prestassem bastante atenção para ver se percebiam alguma informação diferente. Fizemos questão dessa nova leitura para que os alunos percebessem que ao reler um texto sempre percebemos novas informações, que passaram despercebidas na primeira leitura. Usamos de bastante entonação, e reforçamos os momentos de suspense. Ao final da nossa leitura, os alunos aplaudiram, fato que nos surpreendeu. Questionamos o porquê dos aplausos e eles disseram que haviam gostado da história. Então perguntamos se haviam descoberto informações novas com essa segunda leitura e eles responderam que dessa vez haviam entendido melhor os acontecimentos e que, mesmo sabendo que no final da história os protagonistas não morriam, sentiram novamente angústia e apreensão. Um elemento que talvez explique essa boa recepção pode ser o fato de que os personagens que vivenciam a aventura no conto são um pai e seu filho pré-adolescente, com faixa etária próxima a dos sujeitos da pesquisa.

Dando continuidade, encaminhamos uma atividade para ser realizada em duplas, com a intenção de explorar a construção composicional do conto: os alunos observaram como o espaço contribuiu para a aventura, como se formou o conflito, o clímax, a construção do desfecho e a relação título/texto. Acompanhamos a realização das atividades, atendendo às duplas que solicitavam orientação, lendo, dialogando e incentivando a realização das tarefas. Ao final, as duplas expuseram suas análises e fizemos a conferência oralmente e com anotações no quadro de giz. Essa atividade foi importante, pois possibilitou o diálogo e a sedimentação de informações necessárias para a escrita do gênero narrativa de aventura. Pautando-se no conceito bakhtiniano de gênero, Barbosa (2000) lembra que entre as razões para desenvolvermos um trabalho com os gêneros em sala de aulas estão o fato de que

[...] os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos. (BARBOSA, 2000 apud BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 9).

Desse modo, trabalhar com textos representativos do gênero em estudo é uma oportunidade para que os alunos construam conhecimentos que serão acionados no momento da elaboração/reelaboração do próprio texto.

Durante a conferência das atividades, aproximadamente cinco duplas não se manifestaram e, ao verificarmos seu material, observamos que não haviam terminado de responder. Ao questionarmos o motivo para não terem concluído os exercícios, alguns se calaram, outros disseram que não havia dado tempo de terminar. Situações como essa acontecem muitas vezes em sala de aula e indicam a necessidade de estarmos atentos às atitudes dos alunos, observarmos seu interesse e dificuldades em atender ao que foi proposto. É possível que esses alunos não tenham entendido os exercícios e não fizeram por esse motivo. Por outro lado, pode ter havido desinteresse pela atividade ou falta de autonomia para buscar respostas para suas dúvidas.

16ª e 17ª aulas 18/11 - Quarta-feira, 18ª e 19ª aulas 20/11 - Sexta-feira

Nessas aulas, encaminhamos atividades escritas com objetivo de trabalhar a expansão de ideias, o uso da adjetivação para descrever os personagens e o local, o uso de advérbios e locuções adverbiais de lugar, tempo e modo, o foco narrativo e o uso do discurso direto e

indireto. Para a elaboração dos exercícios, usamos trechos de textos dos alunos e das narrativas lidas no início do projeto.

Com esses encaminhamentos, buscamos ir ao encontro das necessidades dos alunos, de acordo com as informações levantadas por meio da aplicação da tabela de diagnóstico e prepará-los para a próxima etapa – a reescrita autônoma do texto. Entendemos, como assevera Menegassi (2010), que os exercícios e atividades realizados na etapa posterior à primeira produção visam fazer com que "[...] o produtor aprenda a refletir sobre o conteúdo e a forma de seu texto, com o intuito de chegar à autocorreção." (MENEGASSI, 2010, p. 15).

Após apresentarmos os elementos verificados por meio da tabela de diagnóstico e retomarmos tais aspectos com os alunos, como relatado acima, apresentamos, na sequência, outro instrumento avaliativo utilizado na pesquisa: as listas de controle/constatação.

3.2 APRESENTAÇÃO DO INSTRUMENTO LISTA DE CONTROLE CONSTATAÇÕES

Datas: 24/11/2015.

Duração: 1 aula de 50 minutos.

Objetivos: conhecer o instrumento lista de controle/constatações.

Atividades desenvolvidas: apresentar o instrumento aos alunos, discutir os itens e exercitar o seu uso.

20ª aula 24/11 - Terça-feira

Nesse dia, trabalhamos com as listas de controle/constatações. As listas foram apresentadas aos alunos na forma impressa e por meio do equipamento multimídia, sendo que durante a exposição fomos apontando os itens e discutindo-os minuciosamente. Abaixo, apresentamos o instrumento por nós utilizado, que está dividido em Lista 1 e Lista 2:

Quadro 10 - Lista 1 - de controle/constatações quanto à adequação ao gênero

MEU TEXTO:		ESTÁ OK!!	PRECISO MELHORAR
1	Considere que meu texto será publicado em uma coletânea de histórias de aventura e cuidei de aspectos como distribuição do texto no papel, letra e margens?		
2	Considere que meu texto será lido por outros alunos e usei uma linguagem clara e adequada ao meu leitor?		
3	Iniciei o texto com uma situação de equilíbrio, apresentei o tempo, o lugar e os personagens?		
4	Usei adjetivos para caracterizar os personagens e o lugar?		
5	Meu texto tem protagonista e antagonista?		
6	Ao falar do protagonista deixei claro que ele é aventureiro?		
7	Meu protagonista vai viver uma aventura?		
8	Há um motivo para essa aventura? Conte o que meu protagonista deseja conquistar?		
9	O protagonista vai a algum lugar diferente daquele em que ele mora para viver a aventura?		
10	O lugar da aventura é perigoso, desafiador, misterioso e contribui para aumentar o suspense da história?		
11	Contei o que o protagonista foi fazer nesse lugar?		
12	Contei como foi o encontro entre o antagonista e o protagonista e narrei o confronto entre eles?		
13	Criei estratégias para que meu protagonista vença os desafios?		
14	Minha história tem suspense, emoção e prende a atenção do leitor?		
15	Resolvi o conflito?		
16	No final meu protagonista conseguiu alcançar seu objetivo, isto é conquistou o que ele queria?		
17	Terminei a história fazendo tudo voltar ao equilíbrio?		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 11 - Lista 2 - de controle/constatações quanto à textualidade e aos usos de recursos linguísticos

MEU TEXTO:		ESTÁ OK!!	PRECISO MELHORAR
1	As ideias do meu texto estão claras e organizadas para que meu leitor compreenda minha história?		
2	Contei vários fatos de maneira organizada para que meu leitor saiba o que aconteceu?		
3	Relacionei e expliquei os fatos?		
4	Meu leitor encontrará respostas para os acontecimentos no meu próprio texto?		
5	Usei conectivos para ligar palavras, frases e parágrafos entre si? E para indicar como os fatos vão acontecer?		
6	Usei expressões indicativas de tempo e lugar para indicar o momento e o local em que os fatos acontecem?		
7	Contei minha história com tempo verbal predominantemente no passado?		
8	Usei travessão para indicar as falas dos personagens?		
9	Dividi os parágrafos e deixei a margem para indicá-los?		
10	Conferi o jeito de escrever as palavras?		
11	Usei letra maiúscula nos nomes próprios e no início das frases?		
12	Coloquei as vírgulas, pontos de interrogação, de exclamação e pontos finais?		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme já informamos anteriormente e é possível observar acima, optamos por separar os elementos referentes à adequação ao gênero e os referentes à textualidade e recursos linguísticos. Essa organização colaborou para o manuseio do instrumento pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Para torná-lo familiar aos alunos, fizemos a leitura dos itens e fomos ora relacionando-os às narrativas que havíamos lido, ora questionando a que se referiam tais informações, a fim de constatar se eles estavam dominando a linguagem do instrumento. Depois disso, com a intenção de exercitar o uso do recurso, fizemos a sua aplicação na correção de uma narrativa de aventura produzida por um aluno de outra escola. Essa análise foi realizada coletivamente, como forma de exercício, e os alunos faziam a marcação dos itens nas listas, de acordo com o que verificavam no texto. Percebemos interesse e participação dos alunos na realização dessa atividade, principalmente por analisarmos um texto de autoria de um aluno. Talvez, o fato de olharem para uma produção de alguém com o mesmo nível de escrita tenha lhes chamado a atenção. Eles riam diante de trechos incoerentes e se mostravam indignados diante de alguns desvios de ortografia, também apontavam soluções para a falta de coerência, de concordância verbal, pontuação e marcação do discurso direto. Ao final da atividade, julgamos que a maioria dos participantes demonstrava compreender o procedimento de aplicação da lista, bem como os itens elencados.

3.2.1 Primeira reescrita: o diálogo do aluno com o próprio texto por meio das listas de controle/constatações

Datas: 27/11, 01 e 02/12/2015.

Duração: 5 aulas de 50 minutos.

Objetivos: utilizar o instrumento lista de controle/constatações para avaliar o próprio texto e reescrevê-lo.

Atividades desenvolvidas: autoavaliação do texto e reescrita.

21ª e 22ª aulas 27/11 - Sexta-feira

Nesse dia, devolvemos aos alunos a primeira versão de seus próprios textos, para que fizessem a autoavaliação/correção por meio da lista de controle/constatações. Ao entregar os textos, solicitamos aos alunos que fizessem uma leitura completa e atenta, antes de avaliá-lo e

que, em seguida, fossem fazendo as marcações nas colunas OK ou PRECISO MELHORAR, de acordo com suas observações. Também orientamos que, posteriormente, com base nos resultados obtidos, deveriam proceder à reescrita, fazendo as adequações no texto em conformidade com os itens marcados na coluna "preciso melhorar". Procuramos reforçar a ideia da necessidade de avaliar atentamente para depois reescrever o texto, em razão da situação de interação que deveria ser atendida (organizar uma coletânea de narrativas de aventura para distribuir nas escolas do município, possibilitando a outros alunos a leitura dos textos da coletânea). Nesse momento, enfatizamos que um texto é sempre provisório e que a reescrita é uma necessidade para torná-lo adequado à circulação. Com essa mediação tivemos a intenção de estimular a participação, pois observamos certa expressão de descontentamento em alguns alunos por terem de realizar a tarefa solicitada. Além disso, mesmo que soubessem que os textos seriam devolvidos a eles sem nenhuma intervenção, ouvimos apontamentos como: "mas não tem nada corrigido!", "como vamos saber o que está errado?" (Conforme anotações no diário de campo). Tais depoimentos mostram que os alunos ainda esperam a correção tradicional e se sentiram inseguros diante da tarefa de autoavaliação/correção por meio do uso das listas de controle/constatações. Por isso, julgamos que a prática avaliativa feita pelos próprios alunos precisa ser trabalhada com mais frequência nas escolas.

Com a perspectiva de que os alunos não devem se eximir da tarefa de autoavaliação, mantivemos nosso encaminhamento e insistimos para que se empenhassem em sua realização. Durante a aplicação do instrumento, alguns alunos se admiravam dos seus textos e diziam que realmente haviam deixado de escrever partes importantes da narrativa de aventura. Um dos alunos comentou: "professora, tenho que melhorar a descrição do local da história, aqui no começo isso não está claro.", outra aluna apontou: "preciso dizer que meu personagem é aventureiro." (Conforme anotações no diário de campo). Para Costa Val et al. (2009), "a avaliação pode se apresentar sob formas e momentos diversos" (COSTA VAL et al., 2009, p. 29). Nesse caso, buscamos proporcionar aos alunos a possibilidade de retomar o próprio texto e lançar sobre ele um olhar avaliativo, a fim de identificar adequações e inadequações, e decidir sobre os ajustes necessários. Afinal,

As estratégias de escrita, em quaisquer situações escolares, podem e devem incluir momentos e recursos para que o aluno refaça o texto como um todo ou ajuste algumas ocorrências linguísticas específicas. [...] A avaliação é, sobretudo, processual e participa dos momentos da escrita, da produção em si mesma e na forma de autoavaliação. Quem escreve avalia o próprio texto, e, nesse caso, avaliar pode significar rever, corrigir, reescrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita (COSTA VAL et al., 2009, p. 29).

Na situação ora descrita, entendemos que a prática da autoavaliação levou os alunos a exercitarem as ações explicitadas por Costa Val et al. (2009), tornando esse momento significativo para o processo de produção textual.

Na medida em que os alunos foram aplicando a lista de controle/constatações, as dúvidas sobre alguns itens foram surgindo, especialmente sobre os itens 3 – da primeira lista – e 5 – da segunda. Isto é, os alunos questionaram sobre como identificar se haviam iniciado o texto com uma situação de equilíbrio, se apresentaram o tempo, o lugar e os personagens e o que eram mesmo os conectivos e quais deveriam ter usado. Foi necessário auxiliar alguns alunos em particular, orientando sobre como deveriam realizar as marcações. A relação entre o que foi assinalado na lista e as alterações/correções feitas na segunda versão do texto serão exemplificadas posteriormente, na análise do corpus gerado nessa etapa da pesquisa.

Durante a realização dessa atividade, verificamos também que alguns alunos não se detiveram em analisar o texto com empenho e marcaram aleatoriamente alguns itens da lista de controle/constatações, com preferência para os que indicavam que o texto estava bom – possivelmente porque isso os dispensaria da tarefa de reescrita. Um dos alunos, inclusive, marcou todos os aspectos como positivos. Ao questioná-lo sobre o porquê de tal atitude, ele se calou, apagou o que tinha assinalado na lista e recomeçou. Na sequência, observamos o que ele havia assinalado e notamos que não havia relação entre o texto e os aspectos marcados. Isso nos fez verificar que a lista de controle/constatações não foi tomada como fonte de informação e de referência para a reescrita por alguns alunos. Por outro lado, a maioria da turma colocou-se na posição de avaliador e dialogou com seu texto por meio do referido recurso.

Concluída a tarefa de autoavaliação/correção, os alunos começaram a reescrever seus textos. Explicamos que as correções poderiam ser feitas na própria folha da primeira versão, que poderiam riscar partes, retirar ou acrescentar palavras, complementar trechos, enfim proceder aos ajustes necessários. Alguns perguntaram se poderiam escrever outro texto. Solicitamos que não mudassem completamente a história, que mudassem o que fosse necessário, mas, mantivessem relações entre os dois textos. A intenção, ao apresentar essa solicitação, foi a de ter condições de observar, no momento da análise, as alterações realizadas entre um texto e outro, pois se muitos deles resolvessem escrever novos textos, não haveria possibilidade de observar os itens elencados no instrumento de avaliação. Assim, alguns optaram por escrever novos textos e outros por fazer as alterações na primeira versão. Alguns reescreveram no próprio texto, outros foram reescrevendo a história no caderno.

Nós acompanhamos esse processo, esclarecendo dúvidas e orientando alguns alunos em particular, conforme as necessidades surgiam. Um dos alunos questionou se o parágrafo que havia escrito estava muito grande e onde deveria dividi-lo. Outro aluno solicitou que lêssemos para ele o texto e mostrássemos onde não estava claro, pois não estava conseguindo ver. Fomos até a carteira dele, fizemos a leitura do primeiro parágrafo e realizamos alguns questionamentos para mostrar a ele o que precisava corrigir. Em seguida, solicitamos que ele continuasse sozinho, no entanto, foi preciso auxiliá-lo mais algumas vezes. As duas aulas desse dia não foram suficientes para que todos os alunos concluíssem a reescrita do texto, por isso, demos continuidade na aula seguinte.

23ª aula 01/12 - Terça-feira

Nesse dia, retomamos a lista de controle/constatações e a sua função no processo de reescrita. Reforçamos a ideia de olhar para texto criticamente e buscar os aspectos que necessitavam de revisão. Explicamos novamente que, a partir do que foi assinalado, cada um deveria reescrever sua narrativa de aventura. Destacamos que "escrita é trabalho", que escrever dá mesmo trabalho, e que era importante que eles se dedicassem, mas também procuramos tranquilizá-los quanto à expectativa de perfeição das produções, pois notamos uma preocupação em tornar o texto "correto".

Alguns alunos agiam com desenvoltura e autonomia, indicando que tinham segurança para realizar a autoavaliação. Outros se mostraram ansiosos pela nossa interferência, parecia que se sentiam inseguros de reescrever o texto com base na própria avaliação. Esclarecemos então que na próxima etapa da pesquisa iríamos interagir, dialogar com cada um por meio da nossa correção, mas que nesse momento, o diálogo se dava por meio da lista de controle/constatações e que era necessário que se dedicassem.

Conforme os alunos finalizavam a reescrita, entregávamos as folhas nas quais deveriam transcrever o texto com as correções. Nesse momento, ouvimos alguns deles reclamando que o texto estava muito longo e percebemos que estavam se cansando de escrever, pois, realmente, as produções haviam ficado extensas. Procuramos motivá-los e prometemos encontrar um modo de tornar o processo menos cansativo.

24^a e 25^a aulas 02/12 - Quarta-feira

Nas duas aulas desse dia, os alunos continuaram a transcrever os textos para a folha definitiva. Aqueles que terminavam iam até a biblioteca para trocar seus livros de leitura e, ao retornarem para a sala, eram convidados a ler o livro que haviam tomado de empréstimo.

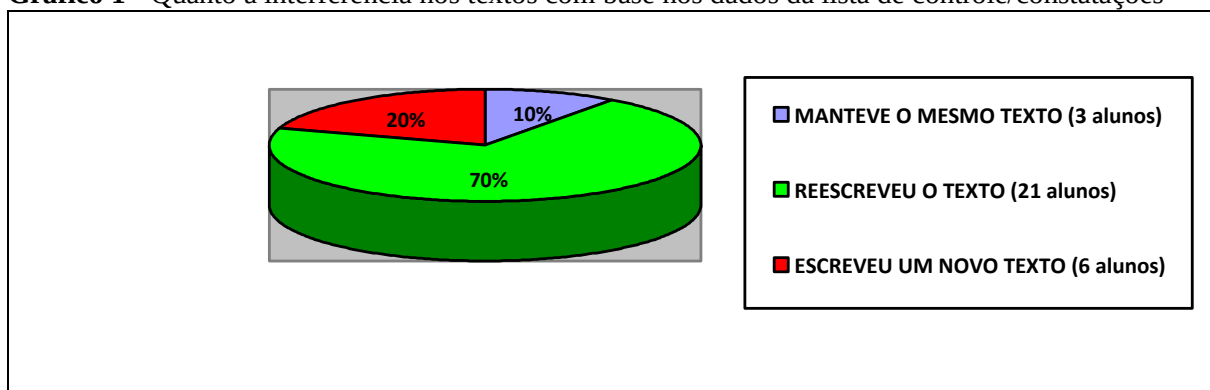
Destacamos que toda a sequência de atividades até aqui descritas durou um total de vinte e cinco aulas, sendo que especificamente para o trabalho de avaliação por meio das listas de controle/constatações e para a reescrita dos textos havíamos previsto um total de três aulas. No entanto, esse processo acabou acontecendo num período de cinco aulas, pois, devido à extensão das produções (cada aluno escreveu em média 49,7 linhas manuscritas na primeira versão), foram necessárias mais duas aulas em sala para a realização da reescrita e alguns ainda tiveram necessidade de concluir a tarefa em casa. O tempo gasto com a transcrição do texto e as expressões de cansaço e desânimo de vários alunos nos preocupou e nos levou a traçarmos uma nova estratégia para a próxima etapa: utilizar o laboratório de informática para digitação dos textos na segunda reescrita. A seguir, passamos à apresentação dos dados e à análise de amostras do corpus.

3.2.2 Diagnóstico da primeira reescrita: aplicação do instrumento de autoavaliação/correção

Lembramos que, para o desenvolvimento da pesquisa-ação, pautada no planejamento, na ação, na reflexão sobre a ação e na reorientação da ação, nos colocamos como sujeito do processo, juntamente com os trinta alunos participantes de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Conseguimos reunir os textos de todos eles para a análise, desse modo, temos um corpus de sessenta textos, sendo trinta da primeira produção e trinta da primeira reescrita, os quais foram escritos individualmente.

Optamos por apresentar nessa análise os aspectos relacionados à autoavaliação/correção e à reescrita textual por meio da lista de controle/constatações sob dois enfoques. O primeiro diz respeito às modificações realizadas pelos alunos de uma versão para a outra. Para isso, apresentaremos informações quantitativas. O segundo refere-se às modificações feitas no texto de um aluno, tomando-o como representativo do corpus, e nessa análise apresentaremos informações quanto à forma como esse aluno realizou a reescrita a partir da lista.

O gráfico abaixo representa como ocorreu o processo sob o primeiro enfoque:

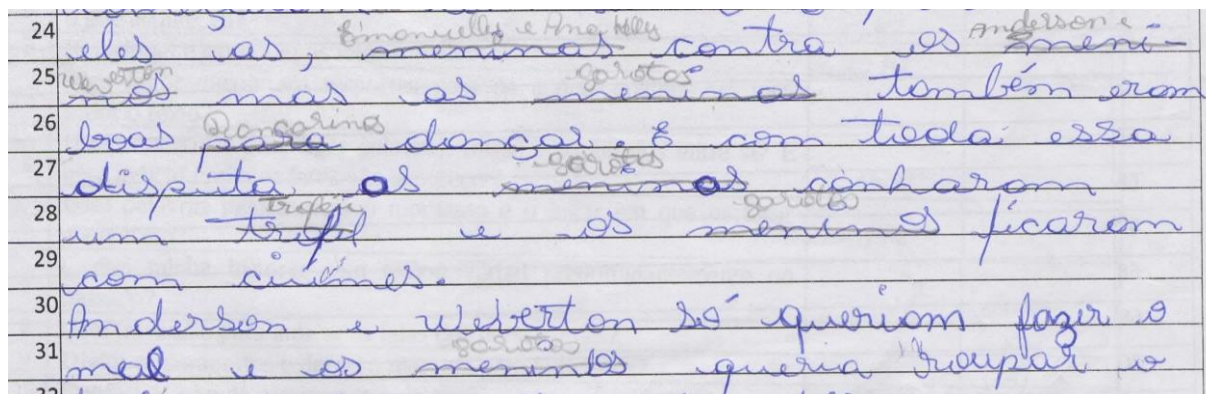
Gráfico 1 - Quanto à interferência nos textos com base nos dados da lista de controle/constatações

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Num primeiro momento, ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos, direcionamos nosso olhar para as modificações/correções feitas de uma versão para outra no sentido de averiguarmos se todos os alunos haviam reescrito os textos. Ao realizarmos a comparação entre as duas versões, observamos que, dos trinta textos, três não haviam recebido nenhuma alteração, isto é, apenas foram transcritos de uma folha para outra. Dos demais vinte e sete textos, vinte e um foram reescritos com algumas adequações e seis foram mudados completamente, ou seja, os alunos não realizaram correções e sim escreveram um novo texto. Desses seis, em cinco os alunos mantiveram o assunto abordado e as personagens, modificando o local da história e o enredo. No outro texto, o aluno não manteve nenhuma relação entre as duas versões.

Em um texto - dos vinte e um que foram reescritos -, o aluno fez apenas alterações linguísticas, eliminando algumas palavras repetidas e trocando um termo por outro, além de realizar correções ortográficas: trocou "*as meninas*" por "Emanuelly e Ana Kelly" e por "garotas", "*meninos*" por "Anderson e Weverton" e por "garotos", riscou a preposição "*para*", da locução verbal "*para dançar*" e escreveu "dançarinas", e também trocou "*trofel*" por "troféu". Tais alterações podem ser observadas no recorte abaixo:

Figura 2 - Amostra da avaliação/correção interativa realizada pelo aluno A1²⁷



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Apesar de não ter havido alterações para adequação ao gênero, avaliamos como um resultado satisfatório, pois esse participante retomou seu texto mais de uma vez, colocando em prática a revisão e a reescrita, atitudes que devem fazer parte do processo de produção textual.

Vinte textos foram efetivamente reescritos. Subdividimos esses vinte textos de acordo com o que foi modificado durante a reescrita, e observamos que seis textos tiveram sua estrutura inicial mantida, mas receberam acréscimos de informações, supressões de trechos e substituição de elementos no corpo do texto.

Sete textos sofreram mudanças a partir do conflito, com alterações principalmente no desfecho; desses sete, um texto recebeu correções ortográficas desde o início, pois o aluno não havia utilizado letra maiúscula e, ao assinalar o item referente a esse assunto na lista, voltou ao texto e fez as correções, além disso, marcou com uma barra a hipossegmentação em "o que". Foi possível fazer essa constatação, pois as correções foram feitas de maneira sobreposta na primeira versão do texto, conforme podemos observar a seguir:

²⁷ Para preservar a imagem dos sujeitos da pesquisa, eles serão denominados com a letra A seguida de numeração em ordem crescente, de 1 a 13. Essa numeração segue a ordem de apresentação dos textos selecionados para análise. A seleção dos textos aconteceu com base nos aspectos que desejávamos analisar.

Figura 3 - Amostra da avaliação/correção interativa realizada pelo aluno A2

36	1. Qual charando max disse:
37	- Qual eu fago?
38	- Precisa o professor fox (meu antigo professor de poderes ocultos)
39	ele conta que eu te disse, ele sabe que fazer.
40	Max desesperado correu até onde o professor fox praticava.
41	nas coisas, e fez o que a professora mandou.
42	- Entendo M... vamos stros da reavinda alinal, que fica
43	na pantano dos mortos, ela é a unica capaz de derrotar krumble

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nos outros sete textos, os alunos mantiveram o tema, mas realizaram mais supressões, acréscimos e deslocamentos. Desse modo, os textos reescritos acabaram se distanciando dos textos da primeira versão. Contudo, partes foram mantidas, por isso, foram considerados como reescrita.

Outro aspecto possível de ser analisado a partir das marcações dos alunos em seus textos é a autonomia em relação à reescrita. No recorte a seguir, é possível observar que o aluno anotou o que precisava melhorar na introdução da narrativa:

Figura 4 - Amostra da avaliação/correção interativa realizada pelo aluno A3

Caracterizá-lo. ALUNO(A): _____ Nº: _____	
TÍTULO:	A Ilha Desconhecida
1	Raquel e John são amigos e estão a
2	procura de comida, pois no seu planeta
3	a comida, as pessoas, os animais, tudo
4	e todos sumiram ^{sumiram} como um foguete,
5	pequeno por fora e grande por dentro.
6	ágil, porém sem manual e acussível,
7	porém longa.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Como podemos observar, as anotações ("Caracterizá-lo" – linha 1 – e "Indicar desde quando são amigos e quando tudo sumiu" – linhas 1 a 7) mostram que o aluno pretendia caracterizar os personagens e apresentar informações sobre o tempo dos acontecimentos. Essas informações referem-se aos itens 3, 4 e 6 da lista de controle/constatações (Quadro 10). Ao avaliar seu texto, A3 identificou a necessidade de realizar esses ajustes, e fez os registros

sobrepostos à primeira versão do seu texto. Além disso, no corpo do texto, realizou outras anotações: "descrever o lugar", "melhorar o confronto", "distinguir melhor o ataque e colocar mais suspense", "encontrar a resposta do sumiço". Essas anotações apontam para a hipótese de que esse aluno agiu com autonomia, identificando e julgando o que precisava fazer a fim de adequar seu texto ao projeto de dizer estabelecido e ao gênero.

Outras observações importantes dizem respeito à atitude de alguns alunos de riscar partes do texto e acrescentar outras, em diferentes momentos da narrativa. Entendemos que, ao realizarem tais ações, mais uma vez estavam agindo com autonomia, decidindo o que devia sair e o que devia ser acrescentado para tornar o texto adequado à situação de produção.

Menegassi (2013), citando os estudos de Fabre (1986), informa que, entre as operações adotadas pelos alunos no momento da reestruturação do texto, constam:

Adição ou acréscimo - pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...], mas também de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases;

Substituição - supressão, seguida por substituição de um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados;

Supressão - supressão sem substituição do termo suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acentos, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases;

Deslocamento - permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo do encadeamento. (MENEGASSI, 2013, p. 114).

No corpus em análise, observamos que tais operações foram realizadas e contribuíram para a ressignificação dos textos produzidos. Acreditamos que esse processo foi produtivo, pois a maioria dos alunos da turma realizou a reescrita efetiva do texto. Mesmo que nesse momento as produções ainda não tenham ficado adequadas para atender à situação de produção proposta, e que em alguns casos a reescrita não tenha cumprido com a função de promover melhorias e adequações em comparação com a primeira versão, isso não inviabiliza o trabalho com as listas. Acreditamos que as modificações realizadas ocorreram tendo em vista o tipo de avaliação utilizado: a avaliação/correção interativa por meio da lista de controle/constatações, a qual possibilitou um diálogo mais aberto dos alunos conosco e com o próprio texto.

Para discutir sobre em que medida a avaliação/correção interativa com auxílio da lista de controle/constatações é representativa para a reescrita do texto, proporcionando maior eficiência comunicativa aos alunos, tomamos um exemplar representativo do corpus para análise, o qual foi escrito pelo aluno que denominamos A4. Apresentamos a seguir a primeira produção realizada por esse aluno:

Quadro 12 - Primeira produção - A4

Springville Em uma noite calma arrumavamos as malas para o acampamento. No dia seguinte depois de algumas horas de uma viagem sem muitas tribulações finalmente chegamos ao acampamento Springville, sim! o grande Springville que era temido por todos que o conheciam. Pois dizia a lenda que quem lá entrava não mais saía. Era um lugar amedrontador com alguns barulhos extridentes. Depois de observarmos o lugar amontoamos nossas cabanas e fomos explorar. Sem que percebessemos Peter desapareceu, eu e Arthur fomos a sua procura, andamos mais um pouco e ouvimos gritos que pediam por socorro. Foi então que vimos Peter em uma jaula que era vigiada por dois homens encapuzados e por um "chefão" chamado David. Na tentativa de ajudar Peter, Arthur e eu distraímos os homens maus correndo no meio da mata, me parecia que nós éramos a presa e eles o predador, passamos por pedras enormes, nos penduramos em cipós que arrebentavam, passamos por riachos fundos e escorregadios e por locais com areia que nos engoliam, até que chegamos na beira de um penhasco, e não tivemos escapatória. Foi então que me escondi atrás de um monte de pedras mas infelizmente Arthur foi capturado pelos capangas de David e foi levado para a jaula junto com Peter, como apenas eu não fui capturado tinha a obrigação de salvar meus amigos. Como a jaula ficava grudada em algumas árvores, consegui me camuflar nelas e abrir uma pequena fenda na jaula, mas o suficiente para que Arthur e Peter saíssem de lá, sem que os homens maus vissem. Voltamos para as cabanas e tivemos o plano de armar uma emboscada para David. O plano era de nós fazermos uma rede de cipós e colocarmos no chão para que quando David e seus capangas passassem por cima ficassem presos, e foi o que aconteceu, eles caíram na armadilha como rato cai em ratoeira. David e seus capangas viraram garis do parque, e todos saíram ganhando, por que depois disso todos que desejavam visitar o parque, puderam ir sem o receio de não mais voltar... Fonte: Banco de dados da pesquisadora.
--

Ressaltamos que no gênero narrativa de aventura o tema, ou conteúdo temático, envolve a apropriação de espaços naturais, ou de outros espaços e outras culturas, por personagens aventureiras, corajosas, determinadas e habilidosas, as quais se envolvem em ações extraordinárias e de grande perigo. As ações das personagens são movidas pela curiosidade, pela ambição ou pelo espírito aventureiro, e envolvem a exploração de lugares insólitos, o contato com culturas e povos diferentes, a superação de obstáculos grandiosos e a determinação em alcançar os objetivos (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004).

A análise dessa primeira versão do texto de A4 permite perceber um texto adequado ao conteúdo temático do gênero narrativa de aventura, pois cria uma história em que os protagonistas saem de seu ambiente e seguem rumo a um local desconhecido, perigoso e assustador, e nele ocorre a aventura, que só chega ao fim devido à coragem e à habilidade dos protagonistas.

Quanto à estrutura composicional, na situação inicial ocorre a contextualização do tempo, do local e dos personagens. O conflito gira em torno de salvar os amigos e vencer os "*homens maus*". Os protagonistas usam a estratégia de armar uma emboscada para vencer os inimigos. No desfecho, há uma solução para o conflito e os protagonistas alcançam o objetivo da aventura, restabelecendo uma situação de equilíbrio.

Desse modo, é possível dizer que há, no texto em análise, elementos característicos das narrativas de aventura: há protagonistas e antagonista, há um motivo para a aventura, o lugar é inóspito, há obstáculos a enfrentar e o conflito é solucionado. A ocorrência de inadequações ortográficas é reduzida, os sinais de pontuação são, de modo geral, adequados ao texto, que se apresenta organizado em parágrafos.

Todavia, há vários aspectos que requerem adequações. Tomaremos alguns para análise: o aluno inicia a narrativa apresentando o motivo da viagem, mas não deixa claro quem são os personagens e por que eles vão ao acampamento, ou seja, os protagonistas não são caracterizados como aventureiros. Há uma tentativa de adjetivação e de criar estratégias para gerar expectativas e para solucionar o conflito, mas essas estratégias são pouco exploradas. Não é apresentada a justificativa para o motivo que levou à aventura, isto é, quem eram os antagonistas, o que eles faziam no local do acampamento e por que capturaram o personagem Peter. Nesse sentido, não é possível encontrar no texto respostas e explicações convincentes para os acontecimentos. As ações dos protagonistas são extraordinárias, de acordo com as características do gênero, mas vão além dos limites da realidade deixando de atender ao critério de verossimilhança. O aluno usa poucas palavras para indicar o momento dos acontecimentos: "*em uma noite*", "*no dia seguinte*", "*depois de*", "*foi então*", "*depois disso*" e "*quando*". Além disso, há dificuldade em apresentar um motivo lógico para o destino dado aos antagonistas no desfecho da narrativa. Com essa análise, observamos que ao fazer uso da avaliação/correção interativa, o aluno mostrou ter consciência da maioria dos desvios de seu texto, principalmente quanto às questões relacionadas à adequação ao gênero.

Destacamos que, em alguns itens das listas utilizadas, vários alunos assinalaram as duas colunas avaliativas. Ao questioná-los sobre isso, disseram que haviam encontrado aquele aspecto no texto, mas que perceberam a necessidade de melhorá-lo. O aluno, cujos textos foram selecionados para essa análise, também realizou esse procedimento, como é possível perceber na lista que preencheu:

Quadro 13 - Listas de controle/constatações preenchida por A4

LISTA 1
ADEQUAÇÃO AO GÊNERO

MEU TEXTO:		ESTÁ OK!!	PRECISO MELHORAR
1	Considere que meu texto será publicado em uma coletânea de histórias de aventura e cuidei de aspectos como distribuição do texto no papel, letra e margens?		X
2	Considere que meu texto será lido por outros alunos e usei uma linguagem clara e adequada ao meu leitor?	X	
3	Inicie o texto com uma situação de equilíbrio, apresente o tempo, o lugar e os personagens?	X	
4	Usei adjetivos para caracterizar os personagens e o lugar?		X
5	Meu texto tem protagonista e antagonista?	X	
6	Ao falar do protagonista deixei claro que ele é aventureiro?		X
7	Meu protagonista vai viver uma aventura?		X
8	Há um motivo para essa aventura? Conte o que meu protagonista deseja conquistar?	X	X
9	O protagonista vai a algum lugar diferente daquele em que ele mora para viver a aventura?	X	
10	O lugar da aventura é perigoso, desafiador, misterioso e contribui para aumentar o suspense da história?		X
11	Conte o que o protagonista foi fazer nesse lugar?	X	X
12	Conte como foi o encontro entre o antagonista e o protagonista e narrei o confronto entre eles?		X
13	Criei estratégias para que meu protagonista vença os desafios?		X
14	Minha história tem suspense, emoção e prende a atenção do leitor?		X
15	Resolvi o conflito?	X	X
16	No final meu protagonista conseguiu alcançar seu objetivo, isto é conquistou o que ele queria?		X
17	Termine a história fazendo tudo voltar ao equilíbrio?	X	

LISTA 2
QUANTO À TEXTUALIDADE E AOS USOS DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS

MEU TEXTO:		ESTÁ OK!!	PRECISO MELHORAR
1	As ideias do meu texto estão claras e organizadas para que meu leitor compreenda minha história?	X	
2	Conte vários fatos de maneira organizada para que meu leitor saiba o que aconteceu?		X
3	Relacionei e expliquei os fatos?	X	X
4	Meu leitor encontrará respostas para os acontecimentos no meu próprio texto?		X
5	Usei conectivos para ligar palavras, frases e parágrafos entre si? E para indicar como os fatos vão acontecer?	X	
6	Usei palavras para indicar o momento e o lugar em que os fatos acontecem?	X	X
7	Conte minha história com tempo verbal predominantemente no passado?	X	
8	Usei travessão para indicar as falas dos personagens?	X	
9	Dividi os parágrafos e deixei a margem para indicá-los?	X	
10	Conferi o jeito de escrever as palavras?		X
11	Usei letra maiúscula nos nomes próprios e no início das frases?	X	
12	Coloquei as vírgulas, pontos de interrogação, de exclamação e pontos finais?	X	X

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Ao analisar o modo como as duas listas foram preenchidas, observamos que o aluno indicou aspectos relacionados aos desvios que identificamos em seu texto, tanto no que tange

à adequação ao gênero narrativa de aventura (Lista 1), quanto à textualidade e aos usos de recursos linguísticos (Lista 2). A4 apontou a necessidade de ampliar a adjetivação, de deixar claro que os protagonistas eram aventureiros e viveriam uma aventura, apresentar justificativa para o motivo que levou à aventura, explorar mais o local e seus perigos, descrever o encontro entre antagonistas e protagonistas, reelaborar as estratégias para vencer os desafios, aumentar o suspense para prender a atenção do leitor, resolver o conflito de modo que o protagonista alcançasse seus objetivos, reorganizar a narrativa, relacionar e explicar os fatos, usar advérbios de tempo e de modo, entre outros. A4 parece ter consciência dos aspectos em que havia inadequações, e o fato de ter assinalado duas vezes o mesmo item indica que ele tinha clareza do que seriam essas inadequações, uma vez que julgou que precisava melhorar. A seguir, apresentamos o texto reescrito pelo aluno, a partir de sua autoavaliação, realizada individualmente, e com base na lista de controle/constatações:

Quadro 14 - Primeira reescrita - A4

Springville
Estados Unidos, 1978 Em uma noite calma arrumávamos as malas para o acampamento. Na manhã seguinte, ouvi Arthur gritando no meu ouvido: _ Anda Peter! Vamos nos atrasar para a viagem! Foi então que me lembrei da viagem que vínhamos planejando a meses. Sabe aquelas viagens chatas que você faz com a escola? Sim! Aquelas viagens entediadas, que quase sempre alguém se perde. Depois de três horas sentado em um banco duro de ônibus, finalmente chegamos ao grandioso Springville. Sim! O que era temido por todos. Dizia a lenda, que quem lá entrava, de lá jamais saía. Era um lugar em que ventava muito, com ruídos extridentes e barulhos assustadores, sem contar as árvores caídas e os penhascos sem fim. Então fomos explorar o local, e como sempre, cada um sai para um lado. Arthur e eu tentávamos ficar juntos, mas todo o resto da turma já tinha se espalhado pelo acampamento. Na tentativa de achá-los, nós andamos muito, tivemos que escalar paredões de pedras, e sem que percebêssemos havia muitas cobras ao nosso redor, tentávamos nos defender de todas as formas, até que conseguimos nos proteger em uma caverna. _ Estamos salvos! _ disse Arthur. Mas nada é tão fácil assim... Lá havia muitos lobos famintos, que vinham se aproximando de nós. Então saímos da caverna; depois de muitos tombos e tropeções, conseguimos voltar para a floresta. Andamos mais, mais e mais, e nada de encontrar a nossa turma. Não poderíamos deixar de procurá-los, pois já estava anoitecendo. Estávamos desesperados! Porém nessa caminhada, andávamos sobre as folhas que camuflavam o chão. Nós então distraídos, começamos a afundar em buracos com areia movediça. Quanto mais nos mexíamos, mais afundávamos, então Arthur se agarrou em um cipó e conseguiu nos salvar. Já fora da areia, subi em uma árvore para tentar avistar nossos colegas, foi quando ouvi Arthur gritando: _ Peter! desce logo! Só então percebi que a árvore estava caindo de tão velha, não tinha nada à fazer. Foi um tombo muito doloroso, não sei como sobrevivi. ao abrir os olhos Arthur disse: _ Vamos, já está muito tarde! Me levantei rapidamente e voltamos a andar, porém ouvimos gritos que de longe não dava para distinguir o que era. Mas ao chegarmos mais perto, percebemos que era nossos colegas desesperados nos procurando. Ao nos verem correram ao nosso encontro nos abraçando e dizendo: _ Seus doidos! Onde vocês estavam? Querem nos deixar malucos?

Depois do reencontro e do interrogatório (que uma coisa fique bem clara: nós jovens NÃO gostamos de muitas perguntas), voltamos para o ônibus e fomos para casa como se nada tivesse acontecido. Nossos pais nos encheram de perguntas sobre como tinha sido a viagem, mas decidimos que aquilo seria o nosso segredo.

Dias depois vimos em um noticiário, que dois garotos da nossa idade que visitavam o acampamento, tinham falecido ao se jogarem do penhasco, para se defender das cobras e dos lobos que haviam por ali.

Depois disso Springville foi fechado ao público.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Após a realização da avaliação/correção interativa, por meio da lista de controle/constatações, observamos que houve uma tentativa do aluno de ajustar seu texto àquilo que não estava adequado, na sua perspectiva. Logo ao início, acrescentou uma data e um lugar, como um subtítulo, para situar o tempo e o local da narrativa. O segundo parágrafo foi dividido e ampliado, apresentando informações sobre o motivo da viagem que levou à aventura. No final do quinto parágrafo, retomou a descrição do local do acampamento, que foi onde ocorreu a aventura.

Os personagens protagonistas foram reduzidos, ficando apenas dois, e o narrador/protagonista assumiu o nome de Peter. Eles não foram apresentados como aventureiros, a não ser pelo fato de participarem de acampamentos. Foram as ações que eles realizaram que os definiram como aventureiros. Além disso, não foi possível saber se eram crianças, adolescentes ou jovens. Os vilões, por sua vez, foram retirados da história e o local passou a ocupar o papel de antagonista. A partir disso, os perigos da floresta é que passaram a agir contra os protagonistas, que precisaram vencê-los por meio de suas habilidades. O motivo da aventura passou a ser outro: era preciso achar os colegas ou o caminho de volta para o acampamento, pois os dois "aventureiros" acabaram se perdendo na floresta, uma vez que se afastaram do grupo.

Na história, os perigos são vencidos de forma extraordinária, pela coragem e pela habilidade dos personagens. Notamos uma tentativa de criar suspense e emoção no leitor por meio das ameaças enfrentadas: as cobras, os lobos famintos, a areia movediça, a árvore que caiu. Além disso, na segunda versão do texto, o aluno conseguiu apresentar uma resolução para o conflito, condizente com a história. Nesse sentido, podemos dizer que há uma sequência lógico-temporal para os fatos, apresentada numa sequência narrativa, com todos os elementos contemplados, e composta, também, por sequências descritivas e dialogais.

Um aspecto que nos chamou atenção nas alterações que o aluno realizou no momento da reescrita foi a eliminação dos antagonistas. Acreditamos que ele não tenha conseguido explicar logicamente a relação que "*os homens maus*" tinham com a história criada na primeira versão e, por isso, optou por retirá-los. Essa alteração mudou a história. No entanto,

não impede de estabelecermos relações entre os dois textos e verificarmos uma melhor organização das ideias e ampliação nas descrições do local da aventura.

De modo geral, percebemos que o aluno agiu com autonomia e tomou decisões para melhorar seu texto. Essas decisões contribuíram para aumentar a qualidade da produção, o que corresponde à evolução das capacidades linguístico-discursivas do aluno. Por isso, diante dos resultados ora apresentados, é possível afirmar que a realização da avaliação/correção interativa, com auxílio da lista de controle/constatações, trouxe benefícios para a escrita de A4, assim como para a dos demais participantes da pesquisa.

3.3 APRESENTAÇÃO DAS FORMAS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO TEXTO DO ALUNO, ORGANIZAÇÃO DOS CÓDIGOS DE CORREÇÃO, PREPARAÇÃO PARA A CORREÇÃO DIALÓGICA

Datas: 04/12/2015.

Duração: 2 aulas de 50 minutos.

Objetivos: apresentar e discutir com os alunos as formas de intervenção a serem utilizadas para orientar a segunda reescrita; combinar os códigos a serem utilizados para a correção classificatória; apresentar a forma de correção misto-discursiva e exercitar essas formas de intervenção.

Atividades desenvolvidas: diálogo com os alunos, elaboração da tabela de códigos, aplicação das formas de correção por meio do computador e do projetor multimídia.

26ª e 27ª aulas 04/12 - Sexta-feira

Iniciamos a aula perguntando aos alunos como normalmente os professores corrigiam seus textos e o que corrigiam. Eles responderam que era comum os professores corrigirem no próprio texto, circulando ou sublinhando o que havia de errado, escrevendo a forma correta e colocando um "visto". Com esses depoimentos, constatamos que as práticas de correção indicativa e resolutive, citadas por Serafini (1998) e Ruiz (2013[2001]), estavam sendo utilizadas pelos professores do estabelecimento de ensino no qual desenvolvemos a pesquisa. Quanto aos tipos de problemas corrigidos, os alunos se referiram a questões de ordem formal, como ortografia, pontuação, acentuação, divisão de parágrafos, uso de letra maiúscula, palavras repetidas e ideias confusas. Isso nos levou a entender que o foco das correções estava

nos problemas de ordem microtextual e questões pontuais, confirmando as discussões de Geraldi (1997), Antunes (2003), Marcuschi (2004), Gonçalves (2011) e Ruiz (2013[2001]), entre outros pesquisadores, que demonstram preocupação com o modo como os textos são corrigidos nas escolas.

Questionamos os alunos se os professores utilizavam códigos de correção, ao que acenaram negativamente. Então, questionamos se conseguiriam entender códigos de correção, caso os utilizássemos, e a resposta foi positiva. Desse modo, pedimos que recordassem dos textos que eles haviam escrito, e passamos a questionar quais outros problemas poderiam aparecer nesses textos e que deveriam ser corrigidos; eles indicaram: o tempo verbal, o uso de conectivos, indicação do tempo, do lugar e do modo dos acontecimentos e as margens do texto. Alguns alunos repetiram questões que haviam sido citadas anteriormente, como a repetição lexical. Questionamos se haveria o caso de aparecer ideias repetidas e eles concordaram com essa hipótese.

Com esse diálogo, entendemos que havia disposição dos sujeitos da pesquisa em utilizarem a correção classificatória para intervir nas questões pontuais e de ordem microtextual – somos sabedores de que não são apenas esses aspectos que devemos observar em uma correção textual, todavia, para esses aspectos, escolhemos empregar essa forma de correção –, por isso, em seguida, questionamos quais códigos poderiam ser utilizados. Alguns sugeriram quadrinhos ou risquinhos. Percebemos que eles estavam em dúvida, e propusemos que utilizássemos as iniciais das palavras.

Anotamos na lousa quais seriam os aspectos do texto a serem corrigidos por meio dessa forma de intervenção, e coletivamente elaboramos o seguinte quadro:

PROBLEMAS QUE PODEM APARECER NOS TEXTOS	CÓDIGOS
Pontuação	P
Acentuação	A
Ortografia	O
Repetição de palavras	Rp
Distribuição de ideias	Di
Margens	M
Tempo verbal	Tv
Conectivos	C
Indicar: tempo, modo e lugar	It, Im, Il
Divisão de parágrafo	[

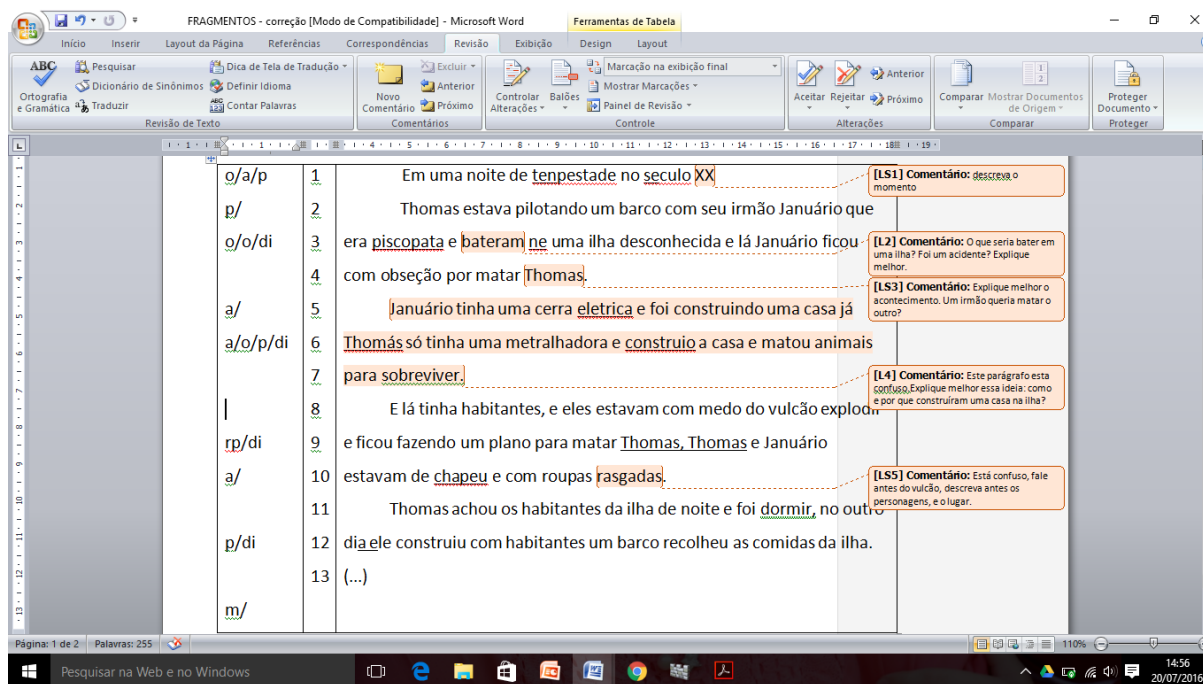
Procuramos deixar bem claro como pretendíamos usar os códigos. Nossa intenção era utilizá-los associados à correção indicativa, ou seja, mostrar onde havia um problema, classificá-lo, mas não resolvê-lo, deixando essa função a cargo do aluno, de modo a estimular

a reflexão antes da correção. Combinamos que nós iríamos sublinhar a sequência que necessitasse de revisão e, no início da linha, anotaríamos o código correspondente ao tipo de problema encontrado. Se houvesse mais de um problema na mesma linha, os códigos seriam colocados na sequência de ocorrência, separados por uma barra – na seção de análise do corpus gerado por essa forma de correção explicitamos como se deu a aplicação dos códigos e se os mesmos foram incorporados na reescrita. Os alunos anotaram as informações no caderno e se mostraram bem animados.

Na sequência, perguntamos se julgavam importante exercitar a utilização dos códigos e disseram que sim. Então, nos dirigimos ao laboratório de informática, e projetamos, no aparelho de multimídia, fragmentos de textos retirados das próprias produções dos alunos, e utilizamos a ferramenta de revisão do programa computacional *Microsoft Word 2007*. Alteramos os nomes dos personagens e dos lugares para preservar a face dos autores. Um dos fragmentos era da parte inicial, o outro do meio para o fim do texto. Um aluno com habilidade para o uso da ferramenta de revisão foi fazendo as marcações e anotações na margem esquerda, conforme nossos apontamentos.

Quando começamos a ler o texto projetado, os alunos perceberam que os códigos não seriam suficientes para corrigir todos os problemas, e era nossa intenção que eles percebessem isso. Nesse momento, então, apresentamos a eles a correção misto-discursiva, explicando a possibilidade de realizarmos anotações na margem direita do texto para corrigir outros tipos de problemas, e que isso podia ser feito por meio de questionamentos, explicações e apontamentos. Nesse caso, os problemas a que nos referíamos eram os que garantiriam a textualidade, tais como a ausência coesão e de coerência (COSTA VAL, 1991) e o uso de recursos linguísticos. A seguir, apresentamos como ficou a correção classificatória com indicação, associada à correção misto-discursiva, realizada coletivamente no fragmento de texto selecionado.

Figura 5 - Correção classificatória com indicação mais correção misto-discursiva: realização coletiva



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Para a realização dessa correção, foi necessário nosso auxílio na elaboração dos questionamentos. Íamos interrogando sobre a falta de informatividade, de progressão e de continuidade, entre outros aspectos. De modo geral, os alunos identificavam onde havia problemas e diziam o que precisava ser feito para solucioná-los.

Ao iniciarmos a correção do segundo fragmento, observamos que os alunos se mostraram cansados e começaram a se dispersar. Por isso, encerramos o exercício e voltamos para a sala. Ao retornar, combinamos com eles que faríamos uma adaptação desse modo de correção para corrigirmos os textos que eles haviam reescrito, isto é, na margem esquerda da folha faríamos as correções de ordem formal, por meio dos códigos e na margem direita as correções de ordem textual, por meio da correção misto-discursiva. Caso houvesse necessidade de outras intervenções ou apontamentos, seriam feitos no final do texto, em forma de bilhete. Desse modo, para as correções relacionadas ao contexto de produção do texto, optamos por utilizar a correção textual-iterativa (RUIZ, 2013[2001]). Com isso, utilizamo-nos em nossa pesquisa de todas as formas de correção citadas na literatura consultada.

Ao final da aula, um aluno nos questionou se iriam ter que escrever todo o texto novamente. Respondemos que isso dependia dos aspectos a serem revisados, mas que, para confeccionarmos o livro, o texto necessitaria estar adequado para circulação.

3.3.1 Segunda reescrita: o diálogo do professor com o aluno por meio de diferentes formas de intervenção

Ressaltamos que realizar as correções dos textos dos alunos por meio das formas de correção classificatória com indicação, misto-discursiva e textual-interativa foi um processo longo, mas menos cansativo do que aplicar a tabela de diagnóstico. A utilização dos códigos foi produtiva, pois recordávamo-nos deles com facilidade e, de modo geral, tornaram a correção mais ágil. Quanto aos comentários nas laterais dos textos, não houve dificuldade de aplicação, apenas o tempo de realização demorou mais do que o previsto. Entre as considerações estão questionamentos quanto à falta de informatividade, contradição de informações, falta de progressão, de continuidade, adequação vocabular, uso de conectivos, incoerência local, entre outros. Para os casos de incoerência global e não adequação à estrutura composicional do gênero fizemos uso do espaço "pós-texto" e escrevemos "bilhetes" mais extensos. Apesar de não ser nosso objetivo fazer uso da correção resolutiva, por vezes acabamos utilizando-a. Isso aconteceu talvez por hábito, pois, muitas vezes, quando nos dávamos conta, já havíamos riscado um termo e colocado outro em seu lugar, por exemplo, nos casos de inadequação vocabular. Houve situações em que sentimos necessidade de utilizar a correção resolutiva, como, por exemplo, para indicar o local de divisão dos parágrafos, o uso de advérbios ou locuções adverbiais de lugar, de tempo e de modo, o uso de letra maiúscula e para apresentar possibilidades de conclusão de períodos incompletos.

Quanto à correção resolutiva, Menegassi (2013) explica que um ponto comum para essa forma de correção são as questões de acentuação, pontuação e grafia, e que esse tipo de revisão muitas vezes ocorre

[...] como num processo automático por parte do revisor, que faz seus apontamentos muitas vezes sem perceber que está na função de dialogar com o aluno, não apenas de resolver automaticamente os desvios gramaticais apresentados na escrita. Essa estratégia "automática" é constituída ao longo de seu percurso escolar, pois, enquanto aluno, também ainda nessa posição durante sua formação inicial, o professor internaliza, pelas práticas de suas reescritas de textos escolares que desvios de acentuação, pontuação e grafia devem ser automáticos e diretamente corrigidos no texto, pois são questões objetivas que podem ser resolvidas com mais facilidade dessa forma. (MENEGASSI, 2013, p. 128, destaque do autor).

De nossa parte, na condição de sujeitos da pesquisa e de aprendizes, realizamos a correção resolutiva desse modo automático a que os autores se referem, e entendemos que seja resultado de nossa formação. Todavia, temos consciência de que essa forma de correção é

limitada, pois "[...] essa estratégia não auxilia na construção do texto do aluno, pelo contrário, este aprende e espera que o docente cumpra esse papel, já corrigindo essas questões por ele." (MENEGASSI, 2013, p. 128). Nessa perspectiva, o emprego exclusivo da correção resolutiva seria inadequado para o processo de produção textual. Contudo, em nossa pesquisa essa estratégia foi utilizada associada a outras formas de correção. Mais à frente discutimos até que ponto tais correções foram aceitas e incorporadas pelos alunos em seus textos durante a reescrita.

Tendo em vista a extensão dos textos produzidos e com a intenção de motivar os sujeitos da pesquisa para uma nova reescrita, optamos por realizar a digitação dos textos, por meio do sistema operativo *Google Docs.*, disponível no sistema *Google Drive*. Por essa ferramenta, os alunos compartilharam os arquivos conosco e tivemos acesso a todas as edições realizadas por eles no texto. A seguir, passaremos a descrever como foi essa experiência e como os alunos reagiram às correções feitas em seus textos.

Datas: 15, 16 e 18/12/2015.

Duração: 5 aulas de 50 minutos.

Objetivos: reescrever o texto a partir das intervenções realizadas pelo professor

Atividades desenvolvidas: treinamento para utilização do sistema *Google Drive*, correção e reescrita dos textos com digitação no *Google Docs*.

28ª aula 15/12 - Terça-feira

Ao chegarmos à sala, os alunos imediatamente perguntaram se havíamos lido e corrigido os textos. Uma aluna disse: "Mas corrigiu mesmo? Está tudo corrigido?" (Conforme anotações no diário de campo). Dissemos que sim, que estava tudo corrigido e anunciamos a intenção de digitarmos os textos. Os alunos se mostraram entusiasmados com a proposta e disseram que assim seria melhor. Diante disso, convidamos a turma para dirigir-se ao laboratório de informática, para a criação de uma conta no *Gmail*. Com o auxílio do laboratorista, nesse dia, todos os alunos puderam criar seus *Gmails* e acessar o sistema *Google Drive*, bem como o sistema operativo *Google Docs*. Fizemos um teste de sua utilização e deixamos tudo preparado para a digitação dos textos na aula seguinte. Apesar da agitação dos alunos e dos computadores travando, ou insuficiência de máquinas para atender a todos ao mesmo tempo, tudo correu bem.

29ª e 30ª aulas 16/12 - Quarta-feira

Fizemos uma breve retomada dos códigos de correção, utilizados para a correção classificatória. Explicamos que onde usamos "p", por exemplo, estava faltando um sinal de pontuação e que o aluno deveria analisar a frase, observar o local indicado por meio de um traço e decidir qual sinal empregar, pois não havíamos lhes dado a resposta. Pedimos autorização para uma aluna e tomamos o texto dela como exemplo, mostramos para a turma como foi feita a correção. Explicamos que para os recados da margem direita não fizemos os balões, conforme havíamos visto no computador no dia do treinamento, porque, nesse caso, a folha ficaria muito cheia de riscos. Por isso, usamos setas ou chaves para indicar o local ou o trecho a que se referia o recado. Terminadas as explicações, entregamos os textos.

Os alunos se mostravam ansiosos e curiosos. Ao receber o texto, cada um olhava o que havíamos escrito e, em seguida, mostrava para um colega. Quando terminamos a devolução, solicitamos que lessem as orientações e que planejassem o que iriam fazer. Uma aluna comentou que havia gostado da nossa sugestão e concordava que aquilo que apontamos na correção precisava mesmo mudar. Fomos até a carteira de dois alunos e orientamos em particular sobre o que precisava ser feito nos seus textos, já que apresentavam bastantes problemas. Alguns minutos depois, seguimos para o laboratório para cada um digitar seu texto.

O laboratório possuía computadores suficientes para atender ao número de alunos da turma, todavia, algumas máquinas mais antigas não acessaram o sistema *Google Docs.*, o que prejudicou um pouco o processo. Aproximadamente doze alunos ficaram sem condições de acessar o sistema e digitar seus textos e, para que não ficassem ociosos, orientamos que fossem realizando a revisão do texto e reescrevendo-o de modo manuscrito. Poucos seguiram essa orientação. Para solucionar o problema, solicitamos que os alunos trouxessem, no dia seguinte, seus *notebooks* ou celulares. No outro dia, vários deles digitaram nos seus próprios equipamentos. O processo foi acompanhado pelo laboratorista, que se mostrou competente e cadastrou os equipamentos dos alunos na rede de internet da escola. Ao todo, havia três *notebooks* e sete celulares sendo utilizados pelos alunos. Um fato que demonstra a preocupação dos alunos para com a realização dessa atividade é o caso de um aluno que esqueceu a senha de acesso à sua conta do *Google*. Observamos que esse aluno estava ansioso diante do computador, digitava e apagava a senha. Fomos até ele e questionamos o que estava acontecendo e notamos que o garoto estava suando. Ele então revelou que havia anotado a senha num pedaço de papel que deixou em casa. Questionamos como resolver essa situação e

ele sugeriu ligar para casa e pedir para alguém trazer. Fomos com o aluno até a secretaria da escola, fizemos a ligação e minutos depois o pai trouxe o papel. Resolvida a situação, o aluno se envolveu com a tarefa.

Durante a aula, enquanto digitavam, os alunos se mostravam bem empolgados. Solicitavam orientação constantemente, tanto em relação a questões de digitação como quanto às correções. Uma aluna pediu orientação sobre como corrigir o foco narrativo. Percebemos que ela não estava entendendo a expressão "foco narrativo". Por isso, lemos o trecho do texto com ela, explicamos que a história precisava ser contada sempre pela mesma pessoa e mostramos os verbos e pronomes. Ao terminarmos a explicação, ela disse que havia entendido e fez a correção. Mais tarde, a mesma aluna questionou-nos novamente sobre como passar para a primeira pessoa o trecho "perguntou ao menino". Nesse momento, percebemos que a aluna estava refletindo sobre sua escrita e, mesmo que não soubesse a resposta para esse segundo questionamento, havia compreendido, de fato, o que era foco narrativo.

Outra aluna veio falar conosco para confirmar o recado que havíamos escrito no final do seu texto. No caso, o texto não estava adequado ao gênero narrativa de aventura, e nós havíamos sugerido mudanças no enredo. Diante disso, a aluna afirmou que ia refazer a história, no entanto, orientamos que ela ampliasse o texto, acrescentando os elementos que faltavam. Enquanto escrevia, essa aluna nos chamou algumas vezes para ler o que havia escrito. Observamos que havia compreendido as orientações.

Entendemos que é possível identificar nessas situações de interação marcas próprias da dialogicidade, uma vez que foi possível perceber nosso discurso ecoando nos textos que estavam sendo reescritos. A observação às nossas orientações e a tomada de um posicionamento advinda de nossas colocações demonstraram que a linguagem se constrói na interação, como resposta ativa ao que é dito pelo outro. De acordo com Bakhtin (2003[1979]),

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-se como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 297, grifo do autor).

Nessa perspectiva, os textos/enunciados de nossos alunos, resultantes da interação por nós estabelecida se configuram em "respostas" aos nossos enunciados. Essas respostas se apresentaram de diferentes formas, carregando consigo as escolhas do autor. Posteriormente, na análise do corpus gerado nessa etapa da pesquisa, retomaremos essa reflexão.

Quanto aos questionamentos que fizemos nos textos, percebemos que quando usamos apenas pronomes interrogativos tais como "onde?", "como?", "quando?", os alunos vieram mais vezes nos procurar e necessitavam de explicações extras. Porém, quando escrevemos: "explique melhor como o fato aconteceu" ou "conte quando tudo começou", não havia necessidade de maiores explicações. O código "p", de pontuação, também gerou questionamentos. Muitos queriam saber qual era o sinal de pontuação que deveriam usar ou se significava ponto final. Foi necessário retomar coletivamente essa explicação.

Ao observar o comportamento dos alunos, notamos que muitos se mostravam concentrados, outros conversavam e se distraíam, sendo necessário solicitar que se centrassem na tarefa que estavam realizando. No geral, os alunos participaram bem da atividade e não reclamaram por ter que reescrever o texto. Mudar a estratégia foi positivo nesse aspecto.

31ª e 32ª aulas 18/12 - Sexta-feira

Gostaríamos de esclarecer que, embora as aulas desse dia tenham ocorrido no final de dezembro, os alunos estavam participando normalmente, sem aquela agitação normal de fim de ano. Devido à greve dos professores, ocorrida no Estado do Paraná, no ano de 2015, nessa época, ainda estávamos iniciando o quarto bimestre e o ano letivo só terminaria em fevereiro de 2016. Pudemos, portanto, contar com a presença de todos os alunos e seguir com a pesquisa normalmente.

Nesse dia, a maioria dos alunos terminou de digitar os textos. Aqueles que não terminaram vieram no período de contraturno para que pudéssemos acompanhá-los e orientá-los. Os textos digitados foram impressos e passaram a compor a terceira parte de nosso corpus. A seguir, apresentamos a análise de como os alunos responderam às estratégias de correção classificatória, indicativa, resolutiva, misto-discursiva e textual-interativa.

3.3.2 Diagnóstico da segunda reescrita: o diálogo professor-texto-aluno

Antes de discutirmos sobre a terceira parte do corpus, esclareceremos como aconteceu a seleção dos textos e que aspectos enfocamos na análise:

Recordamos que a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 7º ano, composta por trinta alunos. Todos escreveram a primeira produção do texto, realizaram a primeira reescrita e também a segunda. Logo, o total foi de noventa textos, sendo trinta em cada etapa da pesquisa.

Os trinta textos da primeira produção foram avaliados com o apoio da tabela de diagnóstico. Nossa análise voltou-se para o processo de aplicação desse instrumento de avaliação para o professor e para os aspectos dominados e não dominados pelos alunos em relação ao gênero produzido. Os textos da primeira reescrita receberam a avaliação dos próprios alunos, por meio do instrumento lista de controle/constatações e foram reescritos sem a nossa interferência. Isto é, por meio da autoavaliação, os alunos identificaram aspectos positivos e negativos do próprio texto e o reescreveram com base nessa avaliação. Nossa análise buscou revelar em que medida os alunos modificaram seus textos e como responderam aos itens elencados no instrumento avaliativo. Para isso, observamos, nos trinta textos, quais os tipos de mudanças realizadas e quantos alunos as realizaram; esses dados foram expostos quantitativamente num gráfico. Apresentamos também recortes de textos que receberam correções sobrepostas e, em seguida, selecionamos um texto representativo do corpus e analisamos a primeira produção, a lista de controle/constatações preenchida pelo aluno e a primeira reescrita.

Nessa terceira etapa, os textos receberam nossa avaliação, por meio de diferentes formas de correção, como a indicativa, a classificatória, a resolutiva, a textual-interativa e a misto-discursiva. Eles foram reescritos após nosso diálogo com os alunos por meio dos textos e com o apoio dessas formas de correção, resultando na segunda reescrita. Analisamos, na sequência, como se efetivou esse diálogo. Ou seja, como os textos foram corrigidos e como os alunos reagiram às correções. Para isso, selecionamos dois textos representativos do corpus e os apresentamos na íntegra, para analisarmos as interferências do professor e as respostas dos alunos. Para completar a análise, apresentamos recortes representativos dos outros textos e de diferentes alunos.

Ao final dessa subseção, verificamos as transformações pelas quais passamos, como sujeitos do processo de pesquisa durante a aplicação dessas diferentes formas de correção, e cotejamos as mudanças ocorridas nos recados e bilhetes deixados aos alunos.

Concluídos esses esclarecimentos, apresentamos na íntegra os textos dos alunos A5 e A6, que receberam diferentes intervenções de nossa parte durante a correção, e que se configuram em diferentes ações de reescrita, como é possível perceber ao observarmos as sugestões dos recados nas laterais das folhas e os bilhetes no "pós-texto".

continuação....

26	
27	“vê-se um ‘ACORDA’ e então o aventureiro
28	contos vai-se ao fim.
29	
30	[redacted], amplie seu texto. Que tal
31	se você contasse que os ETs entraram
32	na floresta e vocês foram atrás? Lá
33	podia haver uma clareira e no meio
34	dela uma nave espacial. Os seres
35	entram na nave e vocês entram
36	atrás... A nave decola e vocês seguem
37	juntos...
38	Isso seria uma aventura e tanto!
39	Você poderia contar como era a Nave
40	(descrevê-la por fora e por dentro),
41	contar sobre o planeta deles e os
42	perigos que vocês enfrentaram até
43	retornar para casa (ou acordar).
44	
45	Que tal?
46	
47	Vamos lá, você é capaz!
48	
49	
50	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O texto de A5 conta, na versão que foi corrigida (primeira reescrita), com vinte e sete linhas manuscritas. Em sua estrutura composicional, não atende plenamente ao formato do gênero narrativa de aventura, pois os protagonistas, apesar de serem corajosos, não se

caracterizam como aventureiros, não partem para algum lugar em busca de aventura. O conflito se constitui em enfrentar inimigos que aparecem repentinamente (um grupo de ETs) com as armas de que dispõe (molhos prontos e *Ketchup*). Não são explorados os momentos de suspense e há pouca ação. Ademais, a solução para o conflito é apresentada abruptamente e o narrador protagonista anuncia que tudo era um sonho. O texto é narrado na primeira pessoa do plural, porém, no segundo parágrafo há mudança do foco narrativo. Ao observarmos os aspectos textuais, percebemos que o texto apresenta trechos com baixo grau de informatividade, o que prejudica a progressão e a continuidade. Há poucos desvios ortográficos, alguns desvios na pontuação e na acentuação.

A correção feita no corpo do texto indicou os lugares nos quais era preciso revisar a pontuação, a acentuação, a ortografia, o uso de conectivos e tempo verbal. Esses aspectos foram indicados por códigos, na lateral esquerda. Na lateral direita, estão os recados, apontamentos e questionamentos que realizamos numa tentativa de buscar soluções para os aspectos relacionados à coerência, tais como, a falta de informatividade. Alguns desses recados foram escritos com verbos no imperativo e se constituem em orientação direta, como no caso de "Caracterize o momento", "Fale quem é Gregory." ou "Explique melhor o que aconteceu..." e "Descreva com mais detalhes o momento da confusão.". Outros são perguntas diretas: "Havia mais pessoas lá? Como vocês estavam se sentindo?", "Como você sabia que eles estavam com fome?", "Onde seu amigo ficou nesse momento?", "Da sua casa dava para ver a sorveteria?", "Quem?". A final do texto, foi escrito um bilhete textual-interativo, por meio do qual foi apresentada uma sugestão para que o aluno ampliasse o texto: "[...] amplie seu texto. Que tal se você contasse que os ETs entraram na floresta e vocês foram atrás? Lá poderia haver uma clareira e no meio dela uma nave espacial. Os seres entram na nave e vocês entram atrás... A nave decola e vocês seguem junto... Isso seria uma aventura e tanto! Você poderia contar sobre os perigos que vocês enfrentaram até retornar para casa (ou acordar). [...]". Ou seja, com esse bilhete foi apontada uma possibilidade de escrita que aproximaria o texto da estrutura composicional do gênero narrativa de aventura: embarcar em uma nave espacial e contar sobre os perigos que enfrentaram durante a viagem.

De acordo com Buin (2006), a interação com o aluno sobre seu texto não é uma prática constante em todas as escolas. Por não ser uma prática constante, pode causar estranhamento tanto para o professor quanto para o aluno, os quais podem apresentar dúvidas quanto ao modo de iniciar o diálogo e também de corresponder a ele. Portanto, nossas intervenções constituem uma tentativa de estabelecer interação com nosso aluno, mas, como cada interpretação é única, tendo em vista que cada leitor preenche os espaços vazios do texto

de acordo com sua experiência de mundo, a fala de um pode não ser compreendida pelo outro do modo como se esperava e gerar respostas diferentes das desejadas.

Apesar disso, apostamos na eficiência dos comentários que realizamos nos textos de nossos alunos e acreditamos, como destaca Buin (2006), que tais comentários

[...] por si sós e independentemente do conteúdo que apresentam, por sua característica dialógica, podem levar o aluno a modificar alguma característica de seu texto, a acrescentar, a substituir, etc. É como se, independentemente daquilo que comenta, já ele próprio significasse "algo precisa ser alterado". E, em forma de resposta, o aluno, necessariamente, tivesse que fazer qualquer alteração. Assim, mesmo quando o comentário não está baseado em um diagnóstico preciso da redação, ele pode ser positivo pela tentativa de marcar o processo interlocutivo através do qual todo texto se constrói. (BUIN, 2006, p. 102, destaque do autor).

Nessa perspectiva, a influência dos recados e bilhetes deixados pelos professores nos textos dos alunos parece ser bastante importante para o processo de escrita e de reescrita. Nossa análise buscou verificar essa influência e a pertinência dessa forma de correção. Com esse objetivo, reproduzimos abaixo a reescrita do texto de A5, feita a partir da nossa correção. Apresentamos o texto do modo como foi digitado pelo aluno²⁸ no laboratório de informática da escola e compartilhado conosco pelo sistema operacional *Google drive*.

Quadro 15 - Segunda reescrita - A5

Guerra de ets

Era um belo dia, no final do século XIII, em Monarca. Eu Bernardo e meu melhor amigo Gregory que gostava muito de filmes de ets e tinha uma ganancia para conhecer esses seres de outro mundo.

Estávamos em uma sorveteria quando de repente ouvimos uns barulhos estranhos e uma fumaça vindo da mata, que tinha perto da cidade, então curiosos saímos da sorveteria e fomos em direção a mata.

No caminho a gente observa umas larvas verdes e uma luz branca ardente com um barulho horripilante, então como já assistíamos filmes sobre ets e sempre acontecia algo assim já passou pela nossa cabeça que poderia ser esses seres de outro mundo. Então decidimos voltar a minha casa que fica perto daquela mata e de lá conseguíamos avistar aquela fumaça. Decidimos pegar sacolas e encher de ketchup, pensamos que isso queimaria o que tivesse lá. Saímos da minha casa pegamos nossas bicicletas que estavam na garagem e partimos para a mata.

Quando chegamos lá avistamos que era uma Nave Espacial enorme branca com luzes em todos os cantos uma luz forte que poderia deixar qualquer um cego. Chegamos mais perto e vimos que tinha uma porta aberta atrás da Nave, não pensamos duas vezes e já entramos na Nave deixamos nossas bicicletas encostada em uma árvore, lá dentro era tudo muito limpo com várias maquinas e controles de repente aquela porta que nós entramos se fecha e começa a decolar aquela enorme Nave.

²⁸ Para a apresentação dos textos, informamos que alteramos a formatação da fonte e o tamanho, pois haviam sido digitados em letra Arial, tamanho 14. Também corrigimos a indicação dos parágrafos, pois, muitas vezes, os alunos não usavam a tecla "Tab" para marcar a paragrafação e sim a tecla de espaçamento, assim, o espaço indicativo de parágrafo ficava irregular. Por uma questão de organização e visualização, optamos por padronizar os parágrafos. No entanto, ressaltamos que mantivemos a divisão de parágrafos apresentada pelos alunos. Também corrigimos os espaçamentos entre as palavras, a fim de ajustar a formatação.

Gregory começou a se assustar assim como eu então nos escondemos atrás de uma maquina que havia perto da porta. Estávamos quietos quando uma porta se abre e sai um grande et de dentre dela ele era grande, verde, com umas antenas e uma roupa muito esquisita. Gregory por querer muito conhecer esses seres se encantou mas ficou com um enorme medo, afinal esse et poderia achar a gente e nos matar não é mesmo? Então Gregory deu um grito enquanto aquele et se aproximava, o esquisito olhou para atrás da maquina onde nós estávamos e foi em direção a ela, Gregory deixou o pé escorregar e aquele esquisito pucha o pé dele, eu logo saio atrás de Gregory então o et se assusta e pucha a gente para um canto e tranca aquela porta, eu sem entender nada pergunto o que sucede.

_ O que está acontecendo aqui?!

Então o et tira aquela roupa e sai junto uma mascara eu sem acreditar era um ser humano, então começou a explicar o que que sucedia.

_ Meu nome é Rick, tenho 30 anos e morava nos Estados Unidos, eu era pequeno e adorava ets, quando completei 18 anos essa Nave pousou o quintal de uma velha casa abandonada que ficava alguns metros de minha casa, então fui ver o que era e vi todos esses membros daqui, então fui para casa, logo de manhã fui a uma loja de fantasias comprei uma fantasia de et e terminei de enfeitar em casa ficou tão perfeita que esses ets não descobriram até hoje.

Depois de ouvir isso perguntei. -E como você se alimenta?

_ Bom eu me alimento apenas quando pousamos eu saio daqui e vou para uma casa e pego comidas que não é necessário cozinhar, essas comidas duram no máximo 2 meses, aqui eles só comem 1 vez por dia, e a quantidade que eu como em 1 hora equivale à 2 dias então não sinto muita fome.

Eu fiquei maluco ouvindo isso me assustei completamente, esse homem enche o bucho para dois dias. Gregory ficou um pouco assustado, mas, como adorava essas coisas ficou bastante curioso e gostou. Naquele momento o meu único pensamento era em sair daquele lugar, quando os outros ets descobrirem com certeza iriamos morrer eles não seriam tão bonzinhos quanto Rick.

Rick solucionou para nós descermos na próxima parada, que seria em Marrocos, uns 300 km de Monarca. Então o combinado seria ficar escondido até Marrocos. Rick tinha comida então deixou para nós podermos nos alimentar por 2 dias até lá. Rick deixou bem claro pra gente ficar quietos, mas Gregory não sabe o que isso significa eu acho porque fez tudo diferente. Quando foi ao banheiro trombou em uma máquina e o barulho foi muito grande. Um dos ets (que era de verdade não era nenhum humano como Rick) saiu da porta com uma arma enorme, parecia que já previa o que estava acontecendo, quando abriu a porta deu de cara com Gregory, pegou um microfone que ficava na parede e começou a falar umas coisas esquisitas, sem perceber uma luz vem se acender e eu perco totalmente a sensibilidade e desmaio. Depois de algumas horas acordo e vejo que estou flutuando, tinha uma janela do lado da porta então me locomovi até ela e de repente vejo alguns planetas, logo pendo "MEU DEUS ONDE ESTOU". Olho para os lados e não encontro Gregory, vejo a porta de onde o et saiu e vejo que tem um fresta, vou até lá e me dou de cara com Gregory sendo amarrado, ele estava inconsciente pelo o que eu estava vendo. Rick estava no meio deles tentando de alguma forma parar aquela situação. Agora estava tudo perdido não sabia onde eu estava e nem fazia idéia de como iria voltar para casa. De alguma forma eu teria que sair dali de um jeito ou de outro para salvar Gregory, olho para os lados e vejo uma arma caída no chão, aquela arma era muito potente só poderia ser usada para matar outros ets somente, então pego a arma e tento atirar em algum daqueles nojentos. Enquanto tento me ajeitar para atirar Rick abre a porta e me pucha para o lado de dentro e fala. -Você está louco? Vou tirar seu amigo dali e tratem de se esconder ou de fugirem vamos pousar na Terra novamente em apenas 30 minutos.

Eu assustado sem saber o que iria fazer me escondo e espero ele trazer Gregory, 30 minutos era muito pouco tempo para nós fazermos tudo isso, eu sentia que precisava fazer alguma coisa, então Gregory é atirado para o meu lado, olho para ele e vejo o peito dele todo ensanguentado e dou um grito, no momento do meu grito aquela porta que entramos se abre e eu e Gregory somos puxados para baixo. Naquele momento perco toda minha visão e ouço um grito de - ACORDA BERNARDO!!

Consciente vejo que tudo aquilo foi um sonho.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Analisando quantitativamente os dois textos produzidos, observamos que na primeira reescrita havia vinte e sete linhas manuscritas e nessa segunda reescrita há sessenta e oito linhas digitadas (em fonte Times New Roman, tamanho 11). Só por essa informação já é possível perceber o quanto aumentou em quantidade a produção do aluno. Todavia, esse "aumento de produção" não é apenas quantitativo, pois, ao analisarmos a segunda reescrita, observamos que esse aluno aceitou as sugestões apresentadas e, ao reescrever, superou os aspectos que tornavam o texto inadequado ao gênero e ampliou sensivelmente o grau de informatividade. O texto passou a contar com um deslocamento espacial dos aventureiros, os quais partiram em uma viagem cheia de perigos. Há um objetivo para a aventura: conhecer os seres extraterrestres, e uma complicação: manter-se escondidos dentro da nave espacial. Os ETs não são amistosos e surge o conflito, em seguida há uma série de ações que levam ao clímax e ao desfecho, que é inusitado: tudo era um sonho.

Ao observarmos detalhadamente as correções feitas e o modo como o aluno reagiu a elas, notamos, no primeiro parágrafo, que havíamos solicitado a caracterização do momento da aventura; em resposta, o aluno escreveu "Era um belo dia". Essa informação já estava no texto, nas linhas três e quatro, e foi deslocada para o início do texto, podendo ser considerada coerente, pois os protagonistas estavam em uma sorveteria, sendo possível inferir que fosse um belo dia. Solicitamos também que falasse sobre o personagem Gregory, e a resposta foi "Eu Bernardo e meu melhor amigo Gregory que gostava muito de filmes de ets e tinha uma ganancia para conhecer esses seres de outro mundo." Nesse caso, a resposta foi apresentada imediatamente após a correção, com a incorporação de informações ao texto base. No período acrescentado, há ausência de pontuação e de acentuação, a abreviação "ets" está escrita com letra minúscula e há uma inadequação vocabular no uso do termo "ganância", porém, há uma sequência lógica na informação apresentada. Ao optar por fazer novo parágrafo depois do trecho acrescentado, o aluno gerou um problema de coesão e falta de continuidade. Ao tentar solucionar um problema, provocou outro, o qual, porém, seria facilmente resolvido com a junção dos dois primeiros parágrafos (na versão digitada). Ao reescrever o primeiro parágrafo, o aluno suprimiu partes e modificou os acontecimentos, por isso, não respondeu aos demais questionamentos: se havia mais pessoas na sorveteria, como os protagonistas estavam se sentindo ou como sabiam que os ETs estavam com fome.

Por outro lado, no terceiro parágrafo, apresentou respostas para a dúvida em relação à localização da casa e da sorveteria e também resolveu o problema de mudança do foco narrativo, constatado no segundo parágrafo da versão que foi corrigida por nós.

Do quarto parágrafo em diante, há a apresentação de um novo texto, diferente da versão anterior, contudo, mantendo relações de sentido entre as histórias. Por isso, é possível dizer que o aluno aceitou o convite de ampliar o texto e considerou a sugestão feita por nós de que fossem até a floresta atrás dos ETs, embarcassem na nave espacial e a descrevessem:

Quando chegamos lá avistamos que era uma Nave Espacial enorme branca com luzes em todos os cantos uma luz forte que poderia deixar qualquer um cego. Chegamos mais perto e vimos que tinha uma porta aberta atrás da Nave, não pensamos duas vezes e já entramos na Nave deixamos nossas bicicletas encostada em uma árvore, lá dentro era tudo muito limpo com várias máquinas e controles de repente aquela porta que nós entramos se fecha e começa a decolar aquela enorme Nave. (A5, banco de dados da pesquisadora)

Desse ponto em diante, o aluno passou a narrar sua nova aventura, e só retomou as informações do texto inicial ao final do penúltimo parágrafo e no último, quando explicou que a aventura na verdade foi um sonho. Consideramos importante o exercício realizado pelo aluno, pois ele refletiu sobre sua escrita e se mostrou disposto a dialogar conosco, agindo com liberdade e autonomia nas escolhas de aceitar ou não as proposições por nós apresentadas. Essa "resposta" apresentada por nosso aluno é um bom exemplo daquilo que Bakhtin (2003[1979]) denominou de *dialogia*, pois evidencia a relação ativa responsiva entre os sujeitos que participam do ato comunicativo. O diálogo entre o aluno-autor e o professor-leitor explicita que a autoria individual é relativa, uma vez que todo enunciado é uma resposta a outro, proferido anteriormente, num emaranhado infinito de discursos. Isso acontece porque

[...] o ouvinte²⁹, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição ativa responsiva: concorda, discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] toda compreensão é prenhe de respostas, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] Portanto, toda compreensão plena é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta [...] todo falante é por si mesmo um respondente, em maior ou menor grau [...] (BAKHTIN, 2003[1979], p. 271-272).

A interação estabelecida por meio dos comentários deixados nos textos dos nossos alunos proporcionou que a reescrita passasse a fazer parte de um processo onde nos tornamos coautores do texto do aluno, pois, conforme Bakhtin asseverou, "Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados." (BAKHTIN, 2003[1979], p. 272).

Devido à mudança na ferramenta de escrita dos textos da primeira reescrita para a segunda, acreditamos que não será possível analisarmos todas as correções feitas na margem

²⁹ E vale dizer também o escrevente, pois o mesmo acontece no discurso escrito.

esquerda do texto. Isso porque, ao passar o texto da versão manuscrita para a digitada, podem ter havido interferências do próprio programa de computador, que indica erros ortográficos e de acentuação. Durante a digitação dos textos, percebemos que alguns alunos dominavam o uso da função de autocorreção do *Word* e que ensinavam como usá-la aos colegas que não sabiam. Além disso, quando os textos foram reestruturados pelos alunos, pode ter havido alteração dos períodos, não sendo mais possível localizar os problemas apontados. Mesmo assim, em nossa análise, buscamos apontar sempre que possível as situações em que percebemos que o aluno observou ou não as indicações e códigos e aceitou ou não as correções resolutivas.

Desse modo, quanto às correções indicativa, classificatória e resolutiva, observamos que na linha 1 do primeiro parágrafo do texto manuscrito de A5 havia sido indicada a ausência de dois sinais de pontuação e feita a correção do uso da maiúscula, sobreposta ao texto do aluno em "Eu". Ao reescrever, o aluno pontuou corretamente com vírgula e ponto final e aceitou a indicação de uso da maiúscula. Na linha 2, indicou-se a ausência de acentuação e de pontuação. Na linha 3, foi acrescentada a locução adverbial "De repente" para dar início a um novo período. Na reescrita, o aluno acentuou o verbo "estávamos" e incluiu a locução, mas não aceitou o uso da maiúscula e nem a pontuação. As demais correções não podem ser analisadas, pois houve mudança no conteúdo do texto.

Notamos com isso que nem sempre o aluno aceitou e incorporou em sua reescrita as diferentes correções realizadas por nós em seu texto. Há que se ressaltar que esse aspecto pode indicar algumas possibilidades: reflexão sobre a intervenção realizada, considerando-a necessária ou desnecessária; autonomia na escolha; modificações mais amplas no texto, que tornaram desnecessário considerar algumas correções; pressa ou desinteresse pela reescrita e atitude de ignorar a correção. De modo geral, como é possível observar na reescrita do texto de A5, houve uma resposta positiva às nossas correções, conferindo contribuição para a melhoria na escrita do aluno.

Ressaltamos também que, apesar de ter havido uma melhora geral, o texto de A5 ainda necessitou de outra correção e nova reescrita, para que pudessem ser realizados ajustes a fim de torná-lo adequado ao contexto de circulação. O mesmo processo foi necessário com todos os outros textos. Isso exigiu de nós uma segunda intervenção, que continuou sendo realizada por meio das correções misto-discursiva e textual-interativa, e uma terceira reescrita, que foi realizada pelos alunos também no sistema operativo *Google Docs*. Em nosso estudo, escolhemos apresentar nossa primeira intervenção e a segunda reescrita, uma vez que os procedimentos de correção aplicados foram os mesmos. Essa escolha foi também uma forma

de delimitar o corpus de análise. Todavia, na próxima subseção, serão discutidos aspectos relativos às transformações que experimentamos ao realizar a segunda intervenção. Além disso, informamos que após a terceira reescrita os textos passaram por uma revisão geral, realizada por nós e por outra professora, a fim de proceder a eventuais adequações necessárias para a publicação dos livros.

Prosseguindo com nossa análise, a seguir, apresentamos o texto do aluno A6. Nesse caso, as respostas aos comentários aconteceram de modo bem pontual, não havendo uma modificação tão ampla do texto, como ocorreu com o do aluno A5. Observemos como se estabeleceu o diálogo:

Figura 7 - Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutive, textual-interativa e misto-discursiva – A6

Continue Caprichando!

ALUNO(A): _____ Nº: _____

REESCREVA SEU TEXTO AQUI:

Você tem ideias legais, o texto está interessante mas precisa ajustar alguns detalhes.

Como ele pesquisava plantas e animais, você poderia retomar essa ideia durante o tempo em que eles estavam perdidos.

Especifique quais eram essas utilidades.

Explique como isso aconteceu

TÍTULO: Terra dos Ágãos

1

2

3 Lucas, o princípio um menino forte, mas

4 com um enorme espírito aventureiro, passava

5 o dia inteiro pesquisando sobre plantas e

6 animais, esperando chegar o tão esperado

7 dia do acontecimento de verão da sua

8 escola. ^{duram três} ~~com~~ 3 dias de duração, em

9 uma enorme mata fechada, com muitos

10 rios e cachoeiras gigantescas, com ani-

11 mais belos lugares, o lugar tinha muitos

12 monstros e perigos escondidos. Um lugar

13 perigoso né? Mas era o que Lucas pre-

14 cisava para desenvolver a sua aventura.

15 ^{Após uma} ~~Se passaram~~ 1 semana ^{de preparativos} e chegou o

16 dia, ^{da partida} Lucas ansioso, logo de manhã es-

17 começou a arrumar a sua mochila.

18 ^{Dentro dela colocou} com roupas, água, comida e outros uti-

19 lidades que seriam necessários. O mo-

20 do do acontecimento era Terra dos Á-

21 guas, ^{ao chegarem ao local!} rapidamente Lucas montou sua

22 barraca e saiu com seus ^{quatro} 4 amigos:

23 Bruno, Thiago, Felipe e Daniel, para pro-

24 curar lenha. O grupo foi comendo

25 da pele cominho e milho chegaram

continuação....

26 a ^{de um} ~~ma~~ ^{livra} de ~~ris~~ ^x não repararam que
27 tempo, ^{haviam fechado e} estavam chegando uma tempestade-
28 de, logo começou a ventar e ^a chover, de
29 repente saiu uma enorme árvore ^{na} ~~no~~ o-
30 migo, que foram arremessados na ri-
31 do, Sucas desesperado pensou e obse-
32 rou um lote de madeira ^{perto deles} e logo gri-
33 tou "Vamos para aquele lote, rápido!"
34 Então todos nadaram até o lote, des-
35 ceram numa correnteza muito for-
36 te que ^{os} levou eles até um vale
37 com pedras ^{faci o barco} lá abaixo e quebrou o
38 barco ^{para tentar se salvar,} pularam para a margem, muitos
39 atropelados, Sucas olhou o relógio e per-
40 cebeu que já ia ~~muito~~ ^{as} ~~matutinas~~ ^{matutinas} e eles repor-
41 tiram a comida, encontraram uma
42 enorme pedra e ali passaram a noite.
43 Quando amanheceu, o grupo acordou muito l-
44 exausto, mas tinham que alçar o campo-
45 amento, Thiago planejou em seguir rio a
46 cima, todos concordaram e começaram a
47 remar, quando passaram por uma ilha-
48 ra da rio, índios apareceram e sorri-
49 ram atrás dos amigos, que ~~só~~ ^{estavam} haviam
50 correndo ^a ~~toda~~ a velocidade, de repente,

Conta como eles se sentiram nesse momento. Eles tentaram se esconder da chuva? Explique como a chuva caiu sobre eles.

Precisa re-ver esse trecho: a comida não molhou nem estragou quando eles caíram no rio? Descreva melhor o lugar onde passaram a noite. Fale dos mistérios e perigos da noite...

Não entendi

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

De modo geral, o texto de A6 apresenta a estrutura própria de uma narrativa de aventura, apesar de haverem aspectos que necessitavam de adequação. Na narrativa, há um herói que é aventureiro: o menino Lucas; há uma viagem em busca de aventura: o acampamento de verão da escola; há companheiros para a aventura: os amigos Bruno, Thiago,

Felipe e Daniel; o local oferece perigos e desafios: uma mata fechada, com muitos rios, cachoeiras gigantescas, animais selvagens e morros; e há um conflito: perder-se na mata. O antagonista é o próprio local da aventura e os imprevistos que os aventureiros enfrentam: tempestade, uma árvore, a correnteza de um rio, o pernoite numa caverna, falta de comida e a presença de índios. Porém, o objetivo da aventura não está bem claro. Talvez fosse apenas experimentar a aventura ou talvez colocar em prática os conhecimentos sobre planta e animais, mas não há indícios suficientes para afirmar com certeza que seja isso. O desfecho é apresentado de modo resumido; não há coerência com o mundo real, a solução é apresentada a partir de uma série de coincidências. Quanto aos aspectos formais do texto, há poucos desvios de grafia e de acentuação, mas os desvios de pontuação são expressivos. Além disso, há repetição do uso do hífen na linha seguinte, nos casos de separação silábica, e a paragrafação poderia ser reorganizada, considerando a sequência dos fatos narrados. Quanto aos elementos textuais, há dificuldade no uso de marcadores de tempo, modo e lugar e situações de incoerência local, como por exemplo, no início do segundo parágrafo (linhas 15 e 16). Nesse caso, a falta de articulação entre os parágrafos e a ausência de informatividade geraram uma incoerência local. A6 escreve "Se passaram 1 semana e chegou o dia [...]". Essa informação não recupera algo que tenha acontecido há uma semana, também não está claro qual o dia que chegou. Nesse mesmo parágrafo, na linha 19, ocorre incoerência por inadequação vocabular e falta de informatividade no trecho "utilidades que seriam necessárias". A expressão "utilidades" provavelmente se refere a "objetos", "equipamentos" ou "utensílios de viagem", os quais seriam necessários no acampamento. Outro exemplo de incoerência local ocorre nas linhas 40 e 41. Nesse trecho, A6 faz referência à comida que foi repartida entre os meninos. A incoerência se dá com relação aos acontecimentos narrados nos trechos anteriores em que as personagens foram arremessadas no rio, nadaram até um bote e depois de terem o barco danificado por pedras voltaram para a margem. Nesse caso, possivelmente qualquer comida que estivesse com eles teria ficado sem condições de consumo. Se isso ainda fosse possível, mereceria destaque na narrativa. Nesse caso, problemas de continuidade e de informatividade geraram incoerência. Nas linhas 15, 16, 21, 25, 32, 37, 43 e 3, 5 6, 11 da folha 3 notamos dificuldade no uso dos marcadores de tempo, modo e lugar.

As correções que realizamos começaram com um recado de incentivo: "Continue caprichando! [...] Você tem ideias legais, o texto está interessante, mas precisa de alguns ajustes." A intenção desse recado foi cativar o aluno, estabelecendo um vínculo afetivo que contribuísse para a realização da tarefa de reescrita.

A seguir, referente às linhas 3, 4 e 5, fizemos o seguinte comentário: "Como ele pesquisava plantas, você poderia retomar essa ideia durante o tempo em que eles estavam perdidos." Esse comentário foi escrito após finalizarmos a leitura do texto e teve a função de sugerir ao aluno que relacionasse as informações do texto de modo coerente, pois, ao relatar que a personagem Lucas passava o dia inteiro pesquisando sobre plantas e animais, esperando chegar o dia do acampamento, o narrador deu a entender que esses conhecimentos seriam importantes para a viagem. Dessa maneira, seria interessante inserir essa informação no decorrer da narrativa para favorecer a continuidade textual e a coerência global. Ademais, para contribuir com a escrita do aluno, sugerimos a ele que um bom momento para retomar essa informação seria quando os amigos estivessem perdidos na mata.

Na sequência do texto, realizamos mais doze comentários: "Especifique quais eram essas utilidades.", "Explique como isso aconteceu.", "Conte como eles se sentiram nesse momento. Eles tentaram de esconder da chuva? Explique como a árvore caiu sobre eles.", "Precisa rever esse trecho: a comida não molhou nem estragou quando eles caíram no rio?", "Descreva melhor o lugar onde eles passaram a noite. Fale dos mistérios e perigos da noite...", "Não entendi", "De onde Lucas tinha essa faixa?", "Como Daniel percebeu isso?", "Explique melhor, reveja a organização das ações...", "O acampamento ia durar três dias. Eles passaram duas noites na floresta? Cuide para dar o tempo certo...", "Essa solução ficou muito óbvia... Eles acharam a saída muito de repente." e "[...] não há necessidade de repetir o hífen na separação de sílabas."

Além disso, foram realizadas correções indicativas, classificatórias – que buscaram corrigir diferentes situações, como acentuação, pontuação, repetição lexical, concordância nominal, conjugação verbal e separação silábica – e resolutivas, que apresentaram possibilidades de reescrita para situações como: "Se passaram 1 semana e chegou o dia..." em que riscamos "Se passaram 1", pois havia problema de colocação pronominal, concordância verbal e escrita numérica, e escrevemos "Após uma", acrescentamos os complementos "de preparativos" e "da partida". Na linha 18, riscamos a preposição "com" e os dois pontos e acrescentamos a expressão "Dentro dela colocou". Isso foi feito para organizar a divisão dos períodos e retomar o referente "bolsa". Na linha 21, acrescentou-se "Ao chegarem ao local", para resolver a incoerência local devido à falta de informatividade. Também foi escrito o numeral "quatro" por extenso sobre o número 4 (linha 22) e apontado o local para divisão de parágrafo, nas linhas 34 e 5 (da folha 3). Outros acréscimos foram realizados no corpo do texto, tais como "à", para substituir "na" e "de um", para substituir "do" (linha 26), uso da letra maiúscula em "Não" (linha 26), "Todos" (linha 34) e "Muitos" (linha 38), acréscimo de

"que" (linha 26), "havia fechado e" (linha 27), "a" (linha 28), "perto deles" (linha 32), "os", para substituir "eles" (linha 36), "Lá o barco" (linha 37), "para tentar se salvar" (linha 38), supressão do conectivo "e" (linha 40), "Quando" (linha 43), "a" para substituir "com" (linha 50), acréscimo do pronome oblíquo "o" para substituir o pronome pessoal "ele" (linha 2, folha 3), acréscimo de "e lá ficaram escondidos" (linha 3, folha 3), "Estavam" para substituir "então" (linha 5, folha 3), supressão de "passou alguns minutos" (linhas 5 e 6, folha 3), acréscimo de "nesse momento" (linha 11, folha 3). A seguir, apresentamos o texto do aluno do modo como ficou após a realização da reescrita:

Quadro 16 - Segunda reescrita - A6

Terra das Águas
Lucas, a principio um menino fraco, mas com um enorme espirito aventureiro, passava o dia inteiro pesquisando sobre plantas e animais, esperando chegar o dia do acampamento de verão da sua escola. Eram dois dias de duração, em uma enorme mata fechada, com muitos rios e cachoeiras gigantescas, com animais selvagens, e muitos morros e perigos escondidos. Um lugar perigoso né? Mas, era o que Lucas precisava para vivenciar a sua aventura.
Após uma semana de preparativos, chegou o momento da partida, Lucas ansioso, logo de manhã arrumara a sua mochila, dentro dela colocou: roupas, água, comida e outras utilidades que seriam necessárias, tais como cordas, faca, barraca e colchão. O nome do acampamento era Terra das Águas, ao chegarem ao local, Lucas montou sua barraca e saiu com seus quatro amigos: Bruno, Tiago, Felipe e Daniel, para procurar lenha. O grupo foi conversando pelo caminho e sem perceber chegaram a beira de um rio. Não repararam que o tempo fechou e estava chegando uma tempestade. Logo começou a ventar e a chover, eles ficaram com medo e pensaram em se esconder, mas não tiveram tempo, um estrondoso raio caiu em uma enorme árvore que desabou em cima do grupo, e eles foram arremessados no rio. Lucas, desesperado, observou um bote de madeira perto deles e logo gritou "Vamos para aquele bote, rápido"
Todos nadaram até o bote, desceram numa correnteza muito forte que os levou até um vale cheio de pedras. Lá encalhou e quebrou, para tentar se salvar, pularam para a margem, muito assustados Lucas olhou o relógio e percebeu que já ia anoitecer e ao olharem na mochila a comida que eles trouxeram estragou, mas isso não importava, eles queriam mesmo é dormir, encontraram uma enorme pedra que formava uma caverna, que dava proteção para eles passarem a noite.
Quando amanheceu, o grupo acordou exausto, mas tinham que achar o acampamento, Tiago pensou em seguir rio a cima, todos concordaram e começaram a caminhar, ao passarem por uma curva do rio, índios apareceram e correram atrás dos garotos, que saem correndo a toda velocidade, de repente, Felipe caiu e torceu o pé ,Daniel e Bruno o carregaram até uma moita de arbustos e lá ficaram observando escondido os índios que passavam reto, Lucas achou ervas medicinais e colocou no ferimento, para que ele pudesse continuar Estavam novamente andando, quando Daniel percebeu que retornaram ao local onde pegaram o bote, Lucas então se lembrou de onde vieram para seguirem a direção correta. Daniel ando um pouco e viu restos de brasa de fogo migalhas de comida, mas não viram as pessoas, neste momento Felipe se lembrou que já era de dia de eles irem embora. Escutaram o barulho de carro do lado esquerdo, que parecia barulho de carro, correram para ver o que acontecia e notaram que eram a van que os trouxe então correram para alcançá la. Ainda bem que chagaram a tempo, apesar de a professora ficar muito brava com ele, porém, vivenciaram a sua maior aventura.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

No texto reescrito, observamos que houve aspectos de nossa correção que foram incorporados, outros não. Das correções realizadas no primeiro parágrafo, observamos que na

linha 1 A6 eliminou a repetição lexical em "esperando...esperado"; mudou o tempo de duração do acampamento para "dois dias" (essa mudança foi uma resposta ao comentário feito ao final do texto que solicitava atenção para a incoerência referente ao tempo de duração da narrativa); aceitou substituir o adjetivo "gigantes" por "gigantescas"; também aceitou a supressão de "o lugar tinha", acrescentando o conectivo "e" no lugar da expressão suprimida e acrescentou a vírgula depois da conjunção "Mas".

No segundo parágrafo, aceitou os acréscimos sugeridos na correção resolutiva: "Após uma", "de preparativos", "dentro dela colocou", "ao chegarem ao local", "beira de um", "que". Sem nossa correção, retirou a locução verbal "começou a arrumar", deixando apenas o verbo principal "arrumar", conjugado no pretérito mais-que-perfeito do indicativo: "arrumara". Atendeu à solicitação de que especificasse quais utensílios seriam necessários no acampamento, acrescentando "[...] tais como cordas, faca, barraca e colchão."

Ainda no segundo parágrafo, o aluno respondeu positivamente à solicitação de que explicasse como os amigos haviam se perdido. Para isso, substituiu a conjunção e a contração "e nisso" pela preposição e o verbo "sem perceber", o que deu maior clareza à informação. Corrigiu a troca de letra no verbo "chover". Respondeu à solicitação de que contasse como os personagens estavam se sentindo, se tentaram esconder-se da chuva e como uma árvore caíra sobre eles. Vejamos as diferenças entre as duas versões: "[...] logo começou a ventar e chover, de repente caiu uma enorme árvore nos amigos, que foram arremessados no rio" (primeira reescrita); "Logo começou a ventar e a chover, eles ficaram com medo e pensaram em se esconder, mas não tiveram tempo, um estrondoso raio caiu em uma árvore enorme que desabou em cima do grupo, e eles foram arremessados no rio." (segunda reescrita).

O A6 aceitou a sugestão de divisão de parágrafo em "Todos nadaram" e o texto passou a contar com quatro parágrafos. No terceiro parágrafo, foi solicitada a revisão de informações referentes ao que havia acontecido com a comida, a descrição do lugar em que passaram a noite e que falasse dos mistérios e perigos da noite. Nesse caso, apenas as duas primeiras solicitações foram atendidas: "[...] Lucas olhou o relógio e percebeu que já ia anoitecer e eles repartiram a comida, encontraram uma enorme pedra e ali passaram a noite." (segunda reescrita), "Lucas olhou o relógio e percebeu que já ia anoitecer e ao olharem na mochila a comida que eles trouxeram estragou, mas isso não importava, eles queriam mesmo é dormir, encontraram uma enorme pedra que formava uma caverna, que dava proteção para eles passarem a noite." (terceira reescrita). Notamos que a resposta não foi precisa, pois o aluno explicou que a comida havia estragado e que não se importavam com isso porque estavam cansados e queriam dormir. Para falar da caverna, acrescentou que ela dava proteção para

passarem a noite, mas não a descreveu e não fez referência aos mistérios e aos perigos da noite, conforme sugestão.

No quarto parágrafo, aceitou acrescentar a conjunção subordinativa temporal "Quando", para iniciar o primeiro período. Realizou a correção ortográfica em "exausto", que havia sido escrito com a letra "s". Retirou o acento agudo colocado indevidamente na preposição "a". Para responder ao questionamento "De onde Lucas tinha essa faixa?", o aluno retirou um trecho do texto e acrescentou novas informações: "Felipe caiu e torceu o pé [...] Lucas passou a faixa no pé de Felipe[...]" (segunda reescrita), "Felipe caiu e torceu o pé [...] Lucas achou ervas medicinais e colocou no ferimento, para que ele pudesse continuar[...]" (terceira reescrita). Com essa reescrita, o aluno retomou a informação do início do texto em que dizia que o menino Lucas se preparava para o acampamento pesquisando sobre plantas e animais. Essa retomada contribuiu para a coerência global do texto.

Nesse mesmo parágrafo, das correções resolutivas, o aluno aceitou substituir o vocábulo "então" pelo verbo "Estavam" e suprimiu o trecho "passou alguns minutos". Das correções indicativas e classificatórias, aceitou a troca de pontuação entre "correta" e "Daniel", e corrigiu a troca de "s" por "z" em "brasa". Quanto aos nossos questionamentos e orientações, houve algumas mudanças feitas por decisão do aluno, tais como: a substituição de "passou alguns minutos e" por "quando", "estavam onde" por "retornaram ao local onde"; "Lucas pensou" por "Lucas então se lembrou"; "se dividiram para" por "para seguirem a"; "Daniel viu brasa de fogo e restos de comida" por "Daniel andou um pouco e viu restos de brasa de fogo migalhas de comida". Nesse último período, ocorreu uma apócope, ou seja, a supressão do "u" final no verbo "andou". É possível afirmar que essas mudanças contribuíram para a melhora na estrutura das frases, apesar de não serem suficientes para aumentar o nível de informatividade.

Para mostrar ao aluno que o desfecho não estava adequado, escrevemos: "Essa solução ficou muito óbvia... Eles acharam a saída muito de repente.". A resposta do aluno foi acrescentar o seguinte trecho: "Escutaram o barulho de carro do lado esquerdo, que parecia barulho de carro, correram para ver o que acontecia e notaram que eram a van que os trouxe então correram para alcançá-la.". A repetição da expressão "barulho de carro" e a falta de concordância do verbo ser em "eram" sugerem que o aluno não revisou a sua reescrita. Por ser o final do texto, é possível que a digitação tenha acontecido com pressa ou que o aluno estivesse cansado e, por esse motivo, tivesse pouco empenho em melhorar a escrita.

Quanto aos aspectos de nossa correção não aceitos por A6, observamos que no primeiro parágrafo, na linha 1 o aluno não acrescentou o acento agudo na palavra "princípio",

não aceitou a substituição do verbo "Eram" pelo verbo "Seriam". No segundo parágrafo, não acrescentou a vírgula depois do vocativo "Lucas", para separá-lo do apostro "ansioso", também optou por manter os dois pontos antes da enumeração dos itens que havia na mochila. Também deixou de usar os dois pontos que seriam necessários após o termo acessório "tais como". Nessa correção, continuou havendo uma inadequação vocabular no uso do substantivo "utilidades", que não foi substituído pelos objetos que representam essas utilidades.

No terceiro parágrafo, observamos que A6 não fez uso de um conectivo entre "bote" e "desceram", como havia sido indicado pela correção indicativa e classificatória, na linha 34. Não aceitou acrescentar o substantivo "barco", acompanhado do pronome "o" no trecho: "Lá (o barco) encalhou e quebrou". Nesse caso, optou por uma elipse, e julgamos que seja porque num momento anterior o aluno havia se referido a "bote" e nós sugerimos "barco", logo, ele pode não ter concordado com a substituição e preferiu omitir o termo. Também não aceitou a reordenação de período e revisão da concordância, em "Muito assustados". Nossa sugestão era de que o trecho ficasse da seguinte maneira: "[...] pularam para a margem. Muito assustado, Lucas olhou para o relógio...". O aluno preferiu manter: "[...] pularam para a margem, muito assustados [...]". Em seguida, retirou a vírgula que havia entre "assustados" e "Lucas": "[...] pularam para a margem, muito assustados Lucas olhou o relógio[...]" e isso deixou o trecho incoerente. Além disso, o aluno teve dificuldade em conjugar adequadamente os verbos e pontuar os períodos.

No quarto parágrafo, não conseguiu conjugar corretamente o verbo "sair", em "[...] índios apareceram e correram atrás dos garotos, que *saem* correndo a toda velocidade, de repente, Felipe caiu e torceu o pé [...]". O aluno havia escrito "saíem", na reescrita escreveu "saem". Logo, não ajustou o tempo verbal. Nesse mesmo parágrafo, questionamos como o personagem Daniel havia percebido que o grupo retornara ao mesmo local do início da aventura, e solicitamos que fossem reorganizadas as ideias. Observamos que o aluno não respondeu ao questionamento e teve dificuldade em reescrever o trecho; vejamos: "[...] então novamente andando, passou alguns minutos e Daniel percebeu que estavam onde pegaram o bote, Lucas pensou de onde vieram e se dividiram para a direção correta, Daniel viu braza de fogo e restos de comida, mas não viu as pessoas[...]" (segunda reescrita); "Estavam novamente andando, quando Daniel percebeu que retornaram ao local onde pegaram o bote, Lucas então se lembrou de onde vieram para seguirem a direção correta. Daniel ando um pouco e viu restos de brasa de fogo migalhas de comida, mas não viram as pessoas" (terceira reescrita). Das correções resolutivas, o aluno não aceitou a divisão do parágrafo em "então" e não aceitou suprimir "de fogo". Das correções indicativas e classificatórias, não substituiu a

vírgula por ponto final entre "bote" e "Felipe", para iniciar novo período. Quanto aos nossos questionamentos e orientações, não houve resposta para a pergunta sobre como a personagem Daniel percebera que o grupo havia retornado ao local de início da aventura e, quanto à reorganização das ideias.

Entendemos que o fato de A6 não ter aceitado nossas sugestões foi prejudicial para a reescrita do texto, principalmente no que se refere à reorganização dos períodos. Acreditamos que algumas vezes a não aceitação tenha representado uma escolha do aluno e, nesse caso, vemos esse posicionamento de forma positiva, pois representa a vontade discursiva de nosso aluno. Todavia, notamos que houve situações em que a não aceitação significou dificuldade em articular nossas correções com o novo texto. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de retomada desse processo de correção, que, por ser um procedimento novo aos sujeitos da pesquisa, também precisa ser aprendido pelos alunos.

De modo geral, podemos afirmar que foi estabelecido um diálogo com A6 por meio de seu texto. Para Bakhtin/Volochínov (2006[1929]),

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, de interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 125, destaque do autor).

De nossa parte, dialogamos com nosso aluno por meio do texto escrito, utilizando-nos de códigos previamente definidos, de recados e de bilhetes. Nessa ocasião, ocupamos o papel de leitoras e nos dirigimos a ele para explicitar as dúvidas que surgiram no decorrer da leitura do seu texto. Orientamos a reescrita sem fazer uso de terminologias pouco conhecidas dos sujeitos da pesquisa, ao contrário, buscamos nos aproximar do aluno, dialogando com ele de um modo que fosse mais compreensível e favorecesse a retomada dos aspectos do texto em que havia necessidade. Nosso aluno respondeu positivamente às nossas orientações e retomou todo o texto, mostrando refletir sobre as alterações feitas e agindo com autonomia diante das possibilidades de reescrita. Apesar do que foi feito, é visto que o texto não alcançou um nível de escrita adequado para circulação, por esse motivo, outras reescritas se fizeram necessárias. As mudanças apresentadas aqui reforçam justamente a afirmação de que "escrita é processo, é trabalho". A capacidade linguístico-discursiva de nosso aluno foi se ampliando aos poucos, como resultado de um esforço pessoal e de uma adequada orientação.

ações, porém, com baixa informatividade, pois tudo é contado de forma extremamente resumida. Nosso diálogo com o aluno estabeleceu-se no sentido de auxiliá-lo a ampliar a descrição, melhorar as informações e a observar a estrutura textual. Do mesmo modo que Penteado e Mesko (2006), nossa intenção com as intervenções realizadas foi "[...] provocar um deslocamento na produção escrita, puxando fios para que o autor pudesse continuar a tramar seu texto [...]" (PENTEADO; MESKO, 2006, p. 76). Para alcançar esse objetivo, foram escritos sete comentários na lateral direita (para o trecho selecionado) e no final do texto: "E fez o quê? Como era a múmia?", "Como ela tentou te atacar?", "Qual era sua arma?", "Conte onde o tesouro estava e o que tinha.", "Conte como você se sentiu com a conquista e quando viu que tudo estava desmoronando.", "Conte como você fez para fugir.", "Observe a divisão dos parágrafos e dos períodos. Lembre-se de usar o ponto final."

As correções indicativa, classificatória e resolutive chamaram a atenção para acentuação, pontuação, ortografia, concordância nominal, inadequação no uso de conectivo, coesão referencial, inadequação vocabular. Vejamos como ficou o fragmento após a reescrita:

Quadro 17 - Segunda reescrita - A7

Logo depois cai em um buraco escuro, havia muitas teias de aranha. Trouxe meu farolete com sorte não fiquei no escuro e, como num conto de terror, uma múmia levantou, ela era muito feia, cheia de bichos nojentos me deu arrepio. Para defender o tesouro ela tentou me atacar com sua lança e machado ela não conhecia tecnologia, e a atingi com um tiro da minha arma 32, peguei o tesouro que estava na sua tumba, tinha uma grande quantidade de ouro e tudo começou a desmoronar, fiquei muito feliz com o tesouro, fiquei muito apavorado quando começou a desmoronar.

Para fugir de lá peguei uma saída que havia ali por perto, quando sai de lá muito feliz com minha conquista peguei meu quadriciclo e fui a um aeroporto e peguei viagem rumo a New York com o tesouro em meus braços.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Observando a segunda reescrita, podemos afirmar que, de modo geral, o texto tornou-se mais organizado em sua estrutura, pois passou a contar com dois parágrafos e quatro períodos. Há mais descrições e o nível de informatividade aumentou. O aluno atendeu às solicitações e incorporou ao texto as respostas para os questionamentos da correção misto-discursiva e textual-interativa; também incorporou algumas das correções feitas de modo indicativo, classificatório e resolutivo. Agiu com autonomia, substituindo vocábulos, incorporando informações, revendo a pontuação e a paragrafação.

Ao analisar a maneira como os sujeitos produtores de textos trabalham sobre sua (re)escrita quando são provocados por meio de bilhetes, comentários ou questionamentos de outro leitor, Penteado e Mesko (2006) identificaram três tipos de movimentos que explicam as respostas apresentadas nas reescritas:

- 1) emprego, pelo autor, de estratégias textuais para incorporar na reescrita do texto, enunciados que respondem às indagações de seu leitor e que ao mesmo tempo reconstróem a progressão textual da nova versão [...];
- 2) quebra da cadeia coesiva do texto que estava sendo escrito, pois o autor estabelece um diálogo com o bilhete sem empreender, no entanto, uma reelaboração do próprio relato[texto] de forma a incorporar adequadamente as modificações na progressão textual de sua nova versão;
- 3) desenvolvimento do texto sem que haja diálogo explícito com o bilhete, em que o autor aparentemente ignora comentários e sugestões específicas de seu leitor. [...]. (PENTEADO; MESKO, 2006, p. 72).

A esses três movimentos, os autores nomeiam, respectivamente: *reelaboração*, *réplica* e *escamoteamento* (*não consideração das indagações do bilhete*).

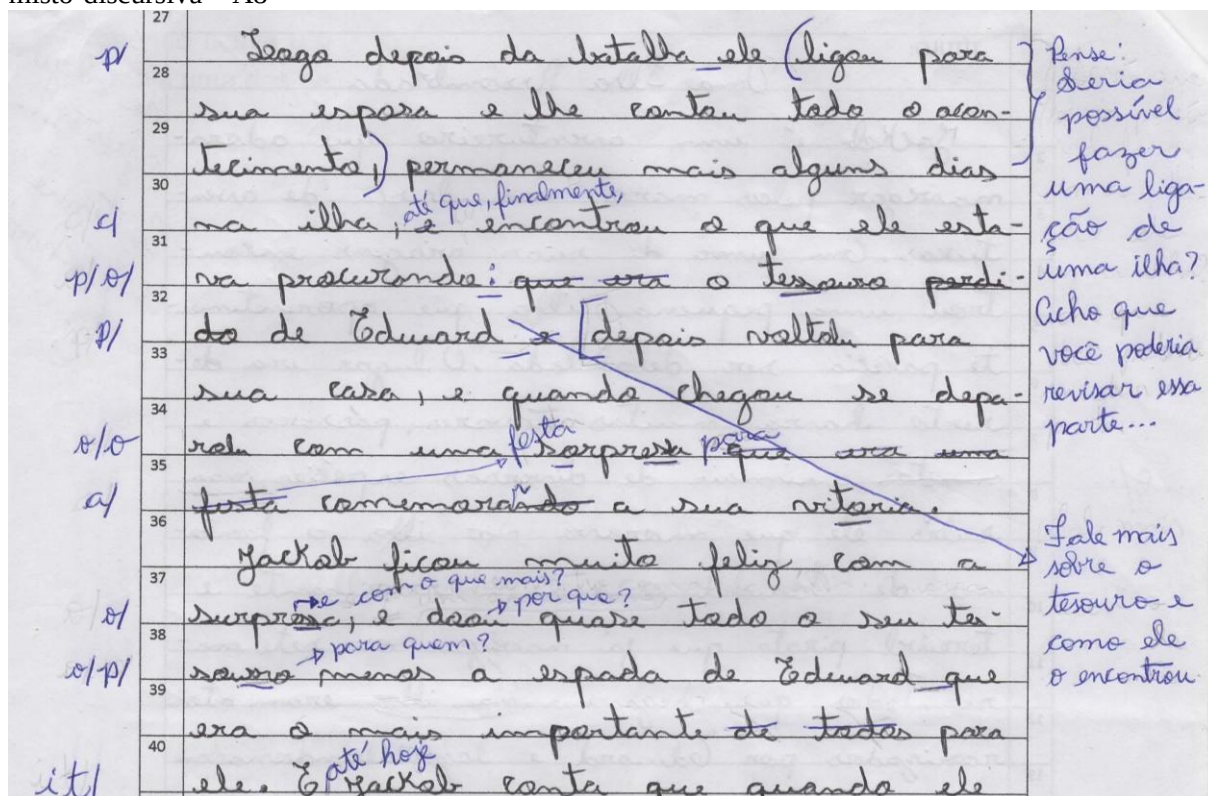
Tomando essas categorias para analisar o texto de A7, diríamos que o aluno, em alguns momentos, tenta realizar a reelaboração, de modo a incorporar em sua nova versão as sugestões e/ou questionamento dos recados. Contudo, em outros momentos apresenta uma réplica, pois deixa transparecer indícios linguísticos que explicitam uma resposta direta aos recados.

Observando a segunda reescrita, notamos que, nos trechos "ela era muito feia, cheia de bichos nojentos me deu arrepio", "com sua lança e machado" e "da minha arma 32", houve uma incorporação das passagens ao texto original, sem deixar marcas explícitas do diálogo com os "bilhetes". Já nos trechos seguintes, conseguimos visualizar indícios de uma resposta direta aos "bilhetes": "[...] que *estava* na sua tumba e *tinha* uma grande quantidade de ouro", "[...] *fiquei muito feliz* com o tesouro, *fiquei muito apavorado* quando começou a desmoronar." e "*Para fugir de lá* peguei uma saída que havia ali por perto, quando sai de lá *muito feliz com minha conquista* peguei meu quadriciclo e fui a um aeroporto e peguei viagem rumo a New York com o tesouro em meus braços.". Nesses trechos, os termos em itálico conversam diretamente com os bilhetes, repetindo verbos e expressões por nós utilizadas. Diante dessa observação, entendemos que o aluno não conseguiu desenvolver estratégias discursivas para incorporar as respostas e garantir a coesão e a progressão textual.

Não obstante, o fato de o aluno retomar seu texto e dialogar conosco por meio das respostas apresentadas demonstra que a interlocução empreendida foi importante para o processo de aprimoramento da escrita de nosso aluno. Outras intervenções se fizeram necessárias nesse texto, mas as conquistas alcançadas demonstram a eficiência das estratégias de correção utilizadas.

Abaixo, apresentamos outro exemplo de nossa intervenção:

Figura 9 - Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutive e misto-discursiva – A8



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nesse trecho, há uma informação não coerente com os sentidos do mundo: o aluno A8 conta que o personagem Jakob fez uma ligação telefônica para a esposa após vencer uma batalha, que acontecera em uma ilha deserta. Diante dessa incoerência, delimitamos com parênteses (sobrepostos ao texto) o espaço onde ocorria o problema e orientamos: "Pense: Seria possível fazer uma ligação de uma ilha? Acho que você poderia revisar essa parte...". Nas linhas 31 e 32, notamos a necessidade de descrição do tesouro encontrado e de uma explicação para a maneira como isso aconteceu. Indicamos com uma seta o orientação deixada na lateral do texto. Também, com o objetivo de que o aluno ampliasse as informações, inserimos, no corpo do texto (linhas 37 e 38), pequenos questionamentos que poderiam instigar possíveis respostas: "e com o que mais?", "por quê?", "para quem?".

Na margem esquerda, anotamos os códigos da correção classificatória e no corpo do texto indicamos o local do desvio observado. Entre as questões a serem revisadas, destacamos: pontuação, ortografia, acentuação, divisão de parágrafo, uso de marcadores temporais e de conectivos. De modo resolutive, acrescentamos os conectivos a serem utilizados, a expressão para indicar o tempo, o local da divisão do parágrafo, a supressão e o deslocamento de vocábulos. Analisemos como ficou a reescrita desse fragmento:

Quadro 148 - Segunda reescrita - A8

Logo depois da batalha ele escreveu uma carta contando o acontecimento e mandou para sua esposa, permaneceu mais alguns dias na ilha, e finalmente, com a ajuda do fantasma, encontrou o que ele estava procurando: o tesouro de Edward que era um baú enorme cheio de joias, diamantes, taças de ouro, espadas e moedas antigas e muito valiosas. Depois voltou para sua casa, e quando chegou se deparou com uma festa surpresa para comemorar a sua vitória.

Jackob ficou muito feliz com a surpresa, e com o reencontro com a família. Como era um homem bom doou quase todo o seu tesouro, para os necessitados e pros orfanatos mas pobres da cidade menos a espada de Edward, que era o mais importante para ele. E ate hoje Jackob conta que quando ele [...]

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O aluno respondeu positivamente aos apontamentos que realizamos, mas apresentou uma solução inesperada para a incoerência com os sentidos do mundo verificada nas linhas 27 a 29. Ele substituiu "fazer uma ligação" por "enviar uma carta". Sabemos que as duas possibilidades são inviáveis quando se está numa ilha deserta, mas levantamos a hipótese de que, por seu texto se tratar de uma narrativa inspirada em histórias de piratas e fantasmas, o aluno tenha imaginado a possibilidade de enviar a carta numa garrafa, como aparece em algumas histórias.

Para falar sobre o tesouro, o aluno acrescentou: "era um baú enorme cheio de joias, diamantes, taças de ouro, espadas e moedas antigas e muito valiosas.". Para explicar como o tesouro fora encontrado, acrescentou "com a ajuda do fantasma".

Um movimento interessante realizado por A8 aconteceu quando ele respondeu aos questionamentos que fizemos no corpo do texto, mais especificamente nas linhas 37 e 38 da versão manuscrita. Ao questionarmos com o que mais Jackob ficou muito feliz, ele acrescentou "e com o reencontro com a família". Perguntamos por que doou quase todo o tesouro, e a resposta foi: "Como era um homem bom doou quase todo o seu tesouro". Para responder a quem mais o tesouro fora doado, explicou: "para os necessitados e para os orfanatos mais pobres da cidade". Esse movimento expressa um claro diálogo de A8 com seu texto, motivado pelas provocações que estabelecemos em forma de perguntas. Entendemos que esses modos de responder podem ser explicados sob uma perspectiva bakhtiniana, pois "[...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva." (BAKHTIN, 2003[1979], p. 297). Assim, as respostas apresentadas se constituem como tal, pois, no contexto em que foram produzidas – correção de texto –, assumem a função de reação a um questionamento.

Diante da correção resolutiva, que sugeria o acréscimo da locução conjuntiva e do advérbio "até que, finalmente," (linha 30), o aluno decidiu acrescentar na reescrita apenas o

advérbio "finalmente". Também optou por não realizar novo parágrafo em "depois" (linha 32). As demais sugestões foram incorporadas. As correções indicativa e classificatória foram atendidas, com exceção do uso de pontuação entre "batalha" e "ele", na linha 27.

Avaliar o texto de nosso aluno é sempre um momento importante, que deve ter como objetivo primeiro contribuir para a ampliação de sua capacidade comunicativa e o domínio gradativo dos conhecimentos que o tornem um usuário competente da língua. Nesse sentido,

A avaliação de um texto escrito pode e deve ter como objetivo sinalizar, para o aluno, as virtudes e os problemas do texto, explicitando as razões de sua adequação ou inadequação. Assim, poderá tornar-se um recurso valioso que, a médio e longo prazo, contribui para que os alunos tenham domínio da língua escrita, nas suas diversas formas e funções. (COSTA VAL et al., 2009, p. 32)

Diante dessa orientação, entendemos que os comentários que inserimos no texto de A8 contribuíram para a revisão e para uma reescrita mais qualificada. Esperamos que essa aprendizagem oriente a produção textual não só no momento em que a pesquisa se realizou, mas também em futuras situações de uso da língua escrita.

Passemos a observar outro texto:

Figura 10 - Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutive e misto-discursiva – A9

Clientes não se demais, respondeu João. Quando vieram todos gritando e correndo de Luke e Clarisse que estavam vindo na direção deles Clarisse disse: - Olha só, se não é Maria e o seu irmão João! - João e Maria vendendo hambúrguer quem dizia! respondeu Luke. Os dois estavam assustados quando Maria disse: - Vão embora! Vocês estão assustando todos. - Agora! Clarisse gritou, Luke e seus companheiros fecharam o shopping. Ninguém entra, ninguém sai. No segundo dia de terror tudo parecia ser um filme muito louco, (claro) Todas as pessoas que estavam no shopping ficaram presas lá até o dia seguinte? Era um sequestro? Explique...

Annotations (blue ink):

- quem? (next to João)
- Fale sobre os, apresente ao leitor essas personagens. Qual o motivo do conflito? (next to Quando vieram)
- Por que eles ficaram assustados? (next to assustados)
- Por que não havia dito que tinha companheiros, esclareça isso para o leitor. (next to seus companheiros)
- Qual o motivo para fecharem o shopping? (next to fecharam o shopping)

Marginal notes (left):

- p/ tr
- concordância
- P/P
- P
- tr
- P

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nesse fragmento, observamos que foram realizadas diversas intervenções. Para chamar atenção para os devios de uso da pontuação e de concordância nominal e verbal, usamos as correções indicativa e classificatória. Para resolver um problema de incoerência local, provocada pela inadequação na construção da oração subordinada, utilizamos a correção resolutiva (linhas 10, 11 e 12), indicando a necessidade de divisão do período e realização de novo parágrafo. Também utilizamos essa forma de correção para indicar a inadequação do verbo de elocução (linha 16) e, ainda, para indicar o uso do travessão entre a fala do personagem e do narrador (linhas 16 e 21). Essa última correção foi associada à correção indicativa, pois indicamos o código "p" na lateral, mas já apresentamos a solução.

Os comentários interativos, próprios da correção misto-discursiva, foram realizados com o auxílio de setas e círculos, feitos nos vocábulos ou fragmentos para os quais julgamos haver necessidade de interação. Tais comentários foram realizados em forma de questionamentos diretos e de orientações – com verbos no imperativo: "quem?", "Fale sobre eles, apresente ao leitor esses personagens.", "Qual o motivo do conflito?", "Por que eles ficaram assustados?", "Você não havia dito que tinha companheiros, esclareça isso para o leitor.", "Qual o motivo para fecharem o shopping?", "Todas as pessoas que estavam no shopping ficaram presas lá até o dia seguinte? Era um sequestro? Esclareça...". Ao realizar a reescrita, A9 respondeu da seguinte forma às correções:

Quadro 19 - Segunda reescrita - A9

Quando viram todos do shopping gritando e correndo de Luke forte, moreno dos olhos castanhos e Clarisse morena, dos olhos verdes e corajosa como ninguém, vindo na direção deles, ficaram assustados.

Clarisse disse:

_ Olha só, se não é Maria e o seu irmão João!

_ João e Maria vendendo hamburgueres, quem diria?! _ comentou Luke.

Os dois estavam assustados por encontra seu "amigos" que só lhe deram trabalho quando crianças e só queriam o mal dos dois irmãos. Os dois estavam assustados, quando Maria disse:

_ Vão embora! Vocês estão assustando a todos.

Luke e Clarisse não estavam sozinhos haviam companheiros com eles escondidos no meio daquela multidão toda.

_ Agora! _ Clarisse gritou alto e forte para seus companheiros, Luke e seus companheiros fecharam o shopping ninguém entrava ninguém saía.

No segundo dia de terror, tudo parecia ser um filme muito louco. Toda aquilo não era um sequestro só era uma verdadeira loucura uma aventura totalmente diferente das outra que costumamos ler.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

No primeiro parágrafo, notamos que o aluno respondeu aos dois questionamentos. Ele acrescentou "do shopping", para caracterizar o referente "todos", e para falar dos personagens Luke e Clarisse acrescentou: "[...] forte, moreno dos olhos castanhos [...] morena, dos olhos verdes e corajosa como ninguém". Entendemos que essas informações os caracterizam física e psicologicamente, mas não explicam quem são eles e não bastam para apresentá-los ao leitor. Além disso, o aluno não explicou qual o motivo do conflito, e gerou uma incoerência de informações ao eliminar o pronome relativo "que", entre "Clarisse" e "estavam". Na versão manuscrita, entendemos que o pronome relativo "que" retomava os personagens Luke e Clarisse, os quais estavam vindo na direção dos personagens João e Maria. Na segunda versão, o sujeito do verbo "vindo" passa a ser "todos do shopping". Nesse caso, João e Maria ficam assustados porque todos do shopping estavam gritando e correndo, vindo na direção deles e, pelo que é possível entender do contexto da história, o que causa o susto em João e em Maria é a vinda de Luke e Clarisse. Todavia, essa informação não ficou clara na reescrita.

Para responder ao questionamento sobre por que João e Maria ficaram assustados, o aluno acrescentou: "Os dois estavam assustados por encontra seu "amigos" que só lhe deram trabalho quando crianças e só queriam o mal dos dois irmãos. *Os dois estavam assustados, quando Maria disse:*". As inserções em itálico correspondem à parte que já havia na versão manuscrita. Ao reescrever, o aluno respondeu diretamente ao nosso questionamento, mas não relacionou a nova informação ao que já estava escrito. Desse modo, acabou gerando uma repetição desnecessária de itens lexicais. Na parte acrescentada, percebemos também a supressão do "r" final no verbo "encontrar", ausência de concordância no uso dos pronomes "seu" e "lhe", e inadequação na escolha do tempo verbal em "deram".

Na sequência, em resposta aos comentários que fizemos sobre a necessidade de maior clareza na apresentação de informações (linhas 21 e 22), o aluno A9 acrescentou um novo parágrafo ao texto: "Luke e Clarisse não estavam sozinhos haviam companheiros com eles escondidos no meio daquela multidão toda.". Em seguida, reescreveu o parágrafo em que havíamos marcado as correções: "_ Agora! _ Clarisse gritou alto e forte para seus companheiros, Luke e seus companheiros fecharam o shopping ninguém entrava ninguém saia.". Novamente, percebemos que o aluno não relacionou as informações acrescentadas ao que já estava escrito. O parágrafo incluído ficou sem ligação com o parágrafo anterior, e no parágrafo seguinte ocorreu novamente a repetição desnecessária de itens lexicais.

No questionamento que realizamos em relação ao último parágrafo do trecho em estudo, insistimos para que o aluno explicasse o motivo para "fecharem o shopping", e levantamos a hipótese de ser um sequestro. A resposta veio do seguinte modo: "No segundo dia de terror, tudo parecia ser um filme muito louco. Toda aquilo não era um sequestro só era uma verdadeira loucura uma aventura totalmente diferente das outra que costumamos ler". Aqui, notamos a presença de marcadores linguísticos que indicam uma clara resposta do aluno ao nosso "bilhete". Nossa pergunta fora: "Era um sequestro?", e no texto vemos "aquilo não era um sequestro". Mais uma vez, observamos a preocupação do aluno em responder aos nossos questionamentos e também a dificuldade em articular as respostas ao texto já existente.

Quanto às correções indicativa e classificatória, observamos que o A9 responde positivamente às interferências, retomando e realizando adequadamente as correções apontadas. As correções resolutivas foram todas incorporadas pelo aluno ao texto reescrito.

Desvios de ordem gramatical continuam a surgir nos trechos reescritos, mas não nos deteremos em analisá-los, uma vez que nossa intenção é observar o modo como o aluno responde aos nossos comentários, se ele os compreende e como ocorrem as respostas. Embora saibamos da importância desses aspectos, nesse momento, estamos dirigindo o olhar para os sentidos do texto.

No caso das reescritas realizadas por A9, entendemos que o aluno realizou um movimento de *réplica*, e "parece responder diretamente ao bilhete, articulando fragmentos soltos ou usando marcadores discursivos que explicitam o diálogo com o bilhete" (PENTEADO; MESKO, 2006, p. 79), o que não colabora, de modo geral, para a progressão textual. Compreendemos que é necessário trabalhar com esse aluno o uso de estratégias discursivas que o levem a perceber o diálogo com outros interlocutores, além do professor-corretor. É necessário que ele compreenda o processo de reescrita textual como algo além de acrescentar respostas aos apontamentos do professor.

Diante do percurso empreendido por A9, assim como destaca Nascimento (2013), depreendemos que

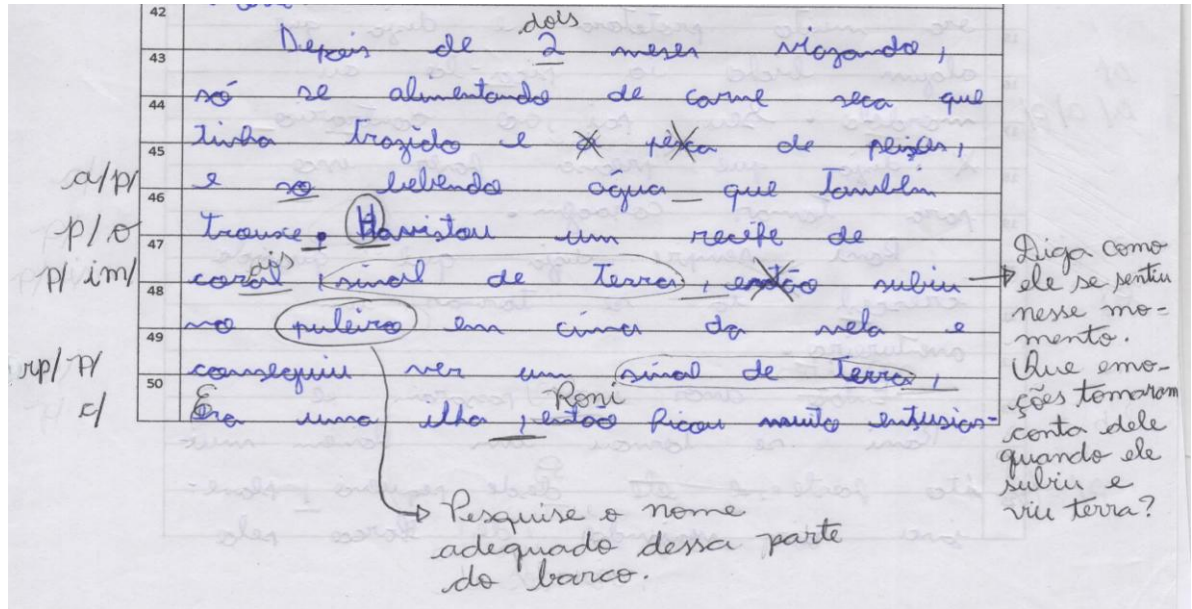
Os bilhetes orientadores, aliados ao espaço para a reescrita abrem caminho para uma reflexão sobre o próprio texto e para a aprendizagem de práticas de escrita. Mesmo a tendência de "responder" as questões levantadas pelo bilhete no corpo do texto funcionou como um incentivo à elaboração e como estratégia para a apropriação do gênero. (NASCIMENTO, 2013, p. 78, destaque da autora).

Nessa perspectiva, a estratégia de dialogar com o aluno por meio dos bilhetes mostra-se bastante válida. Além disso, se levamos em consideração que essa foi a primeira vez em

que os sujeitos da pesquisa a empregaram durante o processo de reescrita textual, diríamos que são compreensíveis os resultados observados.

A seguir, apresentamos outro exemplo de nossa intervenção:

Figura 11 - Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutiva e misto-discursiva – A10



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Nesse fragmento, nossas intervenções chamaram atenção para aspectos como repetição inadequada de itens lexicais, inadequação vocabular, pontuação, ortografia e escrita numérica, e sugeriram ampliação das descrições que envolvem os sentimentos do aventureiro ao avistar uma enorme ilha. Além das marcações no corpo do texto, foram usados os códigos referentes à correção classificatória e anotados os seguintes comentários: "Diga como ele se sentiu nesse momento. Que emoções tomaram conta dele quando ele subiu e viu terra?", "Pesquise o nome adequado dessa parte do barco."

Vejamos como A10 realizou sua reescrita:

Quadro 20 - Segunda reescrita - A10

Depois de dois meses viajando, só se alimentando de carne seca que tinha trazido e de peixes, e só bebendo água que também trouxera, avistou um recife de corais, sinal de terra. Ficou muito feliz, entusiasmado e emocionado por que pensou que poderia achar uma ilha. Andou mais um pouco e de repente viu uma enorme ilha [...]

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A reescrita de A10 atendeu às correções apresentadas da seguinte maneira: quanto às correções indicativa e classificatória, adequou a pontuação, a acentuação, a ortografia e a

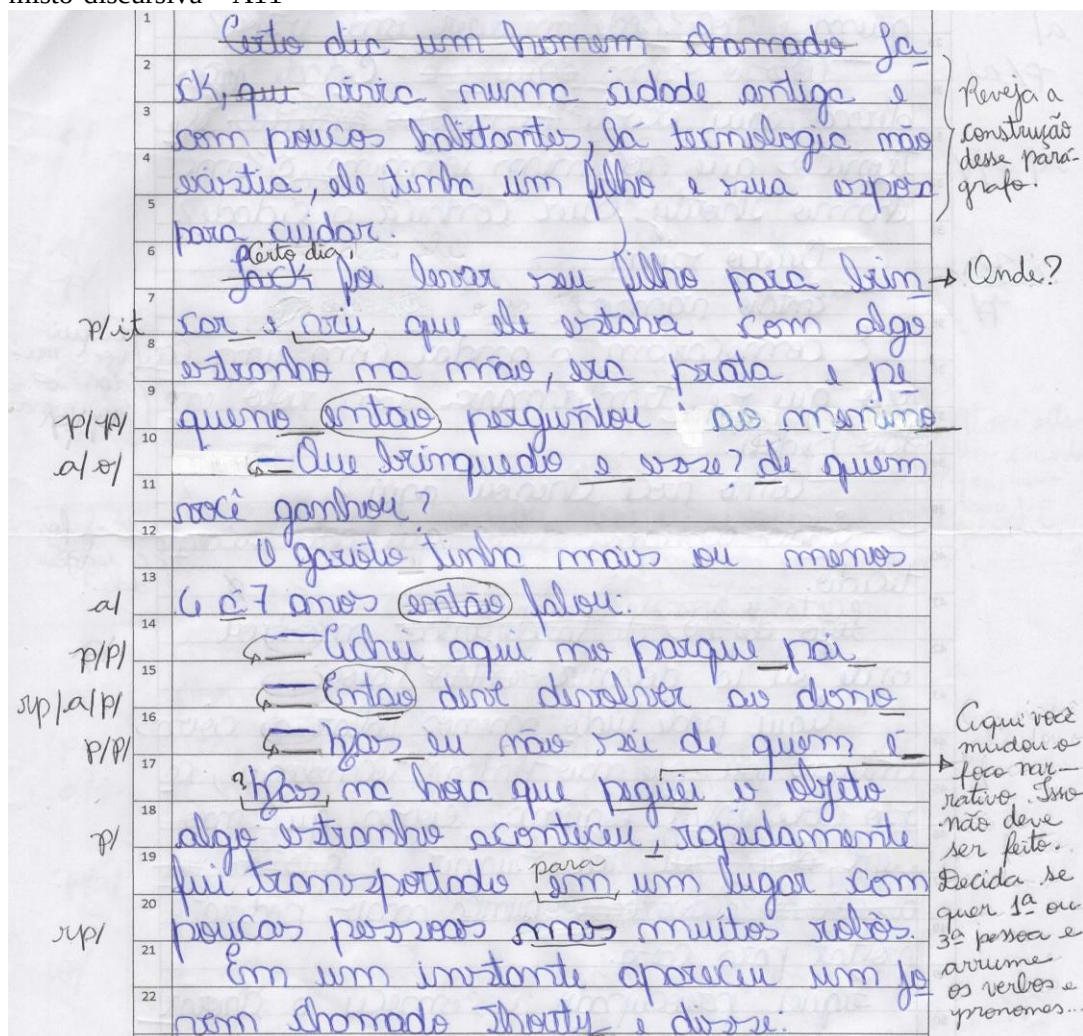
repetição de itens lexicais. As correções resolutivas, por sua vez, foram incorporadas à nova versão.

Quanto ao recado deixado na lateral, A10 respondeu com a reorganização dos períodos e acréscimo de informações. A resposta ao comentário deixado abaixo do texto foi apresentada juntamente com a reorganização dos períodos. Ou seja, ao falar sobre os sentimentos e emoções do personagem, A10 suprimiu a informação de que o aventureiro havia subido num lugar denominado de "puleiro" (poleiro): "Ficou muito feliz, entusiasmado e emocionado por que pensou que poderia achar uma ilha. Andou mais um pouco e quando chegou perto viu que era uma enorme ilha". Nosso recado consistia numa orientação para que A10 pesquisasse um nome mais adequado para denominar a parte do barco em que o personagem subira, quando cogitou a possibilidade de estar próximo a uma ilha. As hipóteses que levantamos para explicar a decisão de suprimir o trecho são a dificuldade de encontrar um termo adequado para substituir "puleiro" (poleiro) ou a opção de ignorar a tarefa de pesquisa, preferindo simplesmente retirar a informação. Com a reescrita, o aluno também resolveu a inadequação na repetição das expressões "sinal de terra" e "então".

Em sua reescrita, A10 respondeu às interações dos bilhetes de forma positiva. Ele retomou os trechos nos quais havia problemas e os ajustou, agindo do modo como Penteado e Mesko (2006) denominam *reelaboração*. Nesse caso, o aluno "consegue incorporar, em sua nova versão [...] as sugestões e/ou indagações do bilhete, num processo de reelaboração orgânica do próprio texto" (PENTEADO; MESKO, 2006, p. 82), tornando o processo de reescrita mais significativo, confirmando a afirmação de Nascimento (2013) de que "[...] a intervenção feita através dos bilhetes orientadores é crucial para a produção de versões cada vez mais semelhantes ao gênero de referência." (NASCIMENTO, 2013, p. 80).

A seguir, apresentamos e analisamos outro fragmento:

Figura 12 - Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutive e misto-discursiva – A11



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

No fragmento acima, chamamos atenção para o trabalho realizado por A11 ao refletir sobre o foco narrativo escolhido para narrar suas aventuras. Observamos que até o sétimo parágrafo o texto vinha sendo narrado em terceira pessoa, porém, a partir do oitavo parágrafo, houve mudança nesse aspecto e o texto passou a contar com narrador em primeira pessoa. Diante dessa inadequação, sublinhamos o verbo "peguei", puxamos uma seta para a lateral direita e anotamos: "Aqui você mudou o foco narrativo. Isso não deve ser feito. Decida se quer 1ª ou 3ª pessoa e arrume os verbos e pronomes...". Ressaltamos que A11 solicitou auxílio no momento da reescrita – conforme já descrevemos no relato das aulas –, questionando-nos sobre o que seria "mudar o foco narrativo". Diante dessa dúvida, apresentamos explicações orais, exemplificando, também oralmente, qual seria a diferença entre narrador personagem e narrador observador. Com o resgate dessa informação, esclarecemos que, nesse caso específico, o recado escrito necessitou do auxílio da oralidade para alcançar seu objetivo. A

hipótese que levantamos para tal necessidade é a presença de terminologia gramatical que os sujeitos da pesquisa não estavam habituados a utilizar.

Outros aspectos corrigidos no fragmento de A11, por meio da correção misto-discursiva, são: inadequação na construção do período que compõe o primeiro parágrafo e ausência do adjunto adverbial de lugar. Por meio das correções indicativa, classificatória e resolutiva, apontamos desvios de pontuação, ortografia, acentuação, repetição lexical, regência e o emprego inadequado de conectivo.

Após passar pela reescrita, o texto apresentou-se da seguinte maneira:

Quadro 21 - Segunda reescrita - A11

Eu vivia em uma cidade antiga e com poucos habitantes, lá tecnologia não existia, eu tinha um filho e uma esposa para cuidar.

Certo dia fui levar meu filho para brincar no parque. De repente vi que ele estava com algo estranho na mão, era prata e pequeno, então perguntei:

_Que brinquedo é esse? De quem você ganhou?

O meu menino tinha mais ou menos 6 a 7 anos e falou:

_Achei aqui no parque, pai

_ Então deve devolver ao dono.

_ Porém eu não sei de quem é.

Na hora que peguei o objeto algo estranho aconteceu. Rapidamente fui transportado para um lugar com poucas pessoas e muitos robôs.

Em um instante apareceu um jovem chamado Thouty que me disse:

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Ao proceder a reescrita, A11 optou por narrar a história em primeira pessoa, desse modo, alterou os verbos e pronomes, adequando-os ao foco narrativo escolhido: "um homem chamado Jack, que vivia" passou para "Eu vivia"; "ele tinha" para "eu tinha"; "e sua esposa" para "e uma esposa"; "foi levar seu filho" para "fui levar meu filho"; "perguntou ao menino" para "perguntei"; "o garoto" para "o meu menino". Assim, notamos que a orientação misto-discursiva, associada a explicações orais, foi eficaz para auxiliar o aluno a realizar os ajustes necessários no texto quanto à escolha do foco narrativo.

Outros ajustes também são possíveis de se observar na versão reescrita: o primeiro parágrafo passou a contar com um período composto, mais claro e organizado: "Eu vivia em uma cidade antiga e com poucos habitantes, lá tecnologia não existia, eu tinha um filho e uma esposa para cuidar.". A11 respondeu ao recado na lateral, que solicitava a revisão da construção do período e à correção resolutiva, por meio da qual riscamos: "Certo dia um homem chamado [...] que".

No segundo parágrafo, A11 aceitou retirar o sujeito da oração: "Jack" e acrescentar as locuções adverbiais de tempo: "certo dia" e "de repente". Informou o lugar no qual o pai levou o filho para brincar, acrescentando "no parque". Incluiu o ponto final após "parque". Acrescentou a vírgula entre "pequeno" e "então" e os dois pontos após o verbo de elocução. No terceiro parágrafo, passou a usar letra maiúscula após o ponto de interrogação. No quarto parágrafo, retirou o acento agudo da preposição "a" e substituiu o conectivo "então" pelo "e", eliminando a repetição de itens lexicais. No quinto parágrafo, acrescentou a vírgula entre "parque" e "pai". No sexto parágrafo, adequou a acentuação em "então".

No sétimo parágrafo, A11 realizou uma operação linguística inesperada: substituiu o "Mas" pelo "Porém". Sabemos que o significado isolado dos termos é semelhante, no entanto, de acordo com o contexto, o uso de um ou de outro termo pode ser mais adequado. No fragmento em estudo, estava adequado o emprego da conjunção adversativa "mas" no início da frase "Mas eu não sei de quem é", pois o menino, personagem da história, a pronunciou para explicar que não poderia devolver o objeto ao dono por não saber de quem ele era. Ao utilizar o conectivo "porém", A11 acabou gerando uma situação em que o sentido de adversidade emitido pela conjunção não justifica seu uso. Desse modo, a construção "Porém eu não sei de quem é" traduz um sentido menos expressivo que a construção anterior. Todavia, esse uso, apesar de menos adequado, expressa que A11 refletiu sobre a linguagem e tentou explorar uma possibilidade de evitar a repetição do uso do conectivo "mas", que vinha ocorrendo em seu texto.

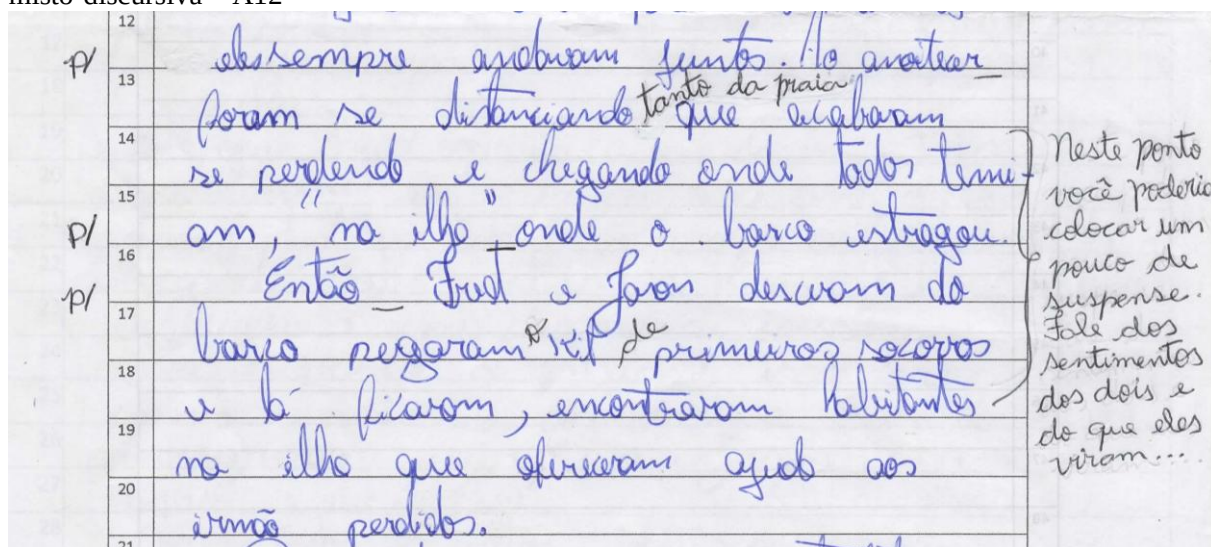
No oitavo parágrafo, a conjunção adversativa "mas" havia sido empregada duas vezes. Na primeira, nós a marcamos com um sublinhado e um ponto de interrogação, pois havia uma incoerência no seu uso, na segunda, apenas a sublinhamos. Em resposta à nossa correção, A11 suprimiu o "mas" inicial e substituiu esse conectivo pela conjunção "e", entre "pessoas" e "muitos". Ainda nesse parágrafo, substituiu a vírgula entre "aconteceu" e "rapidamente" por ponto final, passando a empregar letra adequadamente a letra maiúscula em "Rapidamente". Também aceitou a substituição da preposição "em" por "para", sugerida por correção resolutiva a fim de adequar o sentido da frase.

Quanto às correções que não foram incorporadas por A11 em seu novo texto, identificamos que no terceiro parágrafo não houve acentuação no verbo ser, conjugado no presente do indicativo: "e" (linha 10 da versão manuscrita) e que no quinto parágrafo não pontuou o final da frase (linha 14 da versão manuscrita). A não incorporação dessas correções fez com que os problemas de acentuação e pontuação continuassem presentes no texto reescrito, necessitando de nova correção.

De modo geral, as mudanças realizadas por A11 contribuíram para tornar o texto mais coeso e coerente, o que indica que o aluno refletiu sobre sua escrita, realizando operações *com a linguagem* e *sobre a linguagem* (GERALDI, 1997).

Os dois últimos fragmentos que separamos mostram como, por vezes, os nossos recados foram ignorados ou interpretados pelos alunos de modo surpreendente:

Figura 13 - Amostra de texto corrigido por meio das correções indicativa, classificatória, resolutive e misto-discursiva – A12



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O recorte acima expõe uma situação que também verificamos no corpus da pesquisa: a atitude de ignorar o recado deixado na lateral do texto e as indicações e códigos de correção das correções indicativa e classificatória.

O fragmento analisado compreende a parte da narrativa de aventura na qual o conflito começou a se apresentar, e narra o momento em que os personagens Fred e Jason foram parar em uma ilha cercada de mistérios, quando o barco em que estavam estrogou e eles acabaram encontrando habitantes que ofereceram ajuda. Nosso diálogo com o aluno buscou chamar atenção para a necessidade de ampliar o suspense, um aspecto do gênero que havia sido pouco explorado, e de ampliar o nível de informatividade, descrevendo os sentimentos despertados com o estabelecimento do conflito e a paisagem da ilha. Também foram feitas correções referentes ao uso dos sinais de pontuação.

Abaixo, apresentamos o texto do modo como ficou após a reescrita:

Quadro 22 - Segunda reescrita - A12

[...] Ao anoitecer foram se distanciando tanto da praia que acabaram se perdendo e chegando onde todos temiam, "na ilha" onde o barco estragou.

Então Fred e Jason desceram do barco pegaram o kit de primeiro socorros e lá ficaram, encontraram habitantes na ilha que ofereceram ajuda aos irmãos perdidos.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Observamos que o aluno A12 apenas incorporou em seu texto os acréscimos feitos por nós por meio da correção resolutiva. Não houve correção dos sinais de pontuação nem qualquer outra alteração que sinalizasse uma resposta à nossa interlocução. Essa postura de A12 é explicada por Penteado e Menko (2006) como sendo um movimento de *escamoteamento*, e precisa ser considerada à luz da discursividade, conforme nos ensina Bakhtin (2003[1979]): todos os enunciados são respostas a outros enunciados que já foram produzidos. Desse modo, a atitude de negação apresentada por A12 precisa ser vista como uma resposta. A resposta de não aderir às nossas intervenções, ou por não aceitá-las, ou por não se dispor a retomar o texto e a reescrevê-lo com as alterações sugeridas.

Diante de situações como essa, é necessária uma persistência do professor para buscar outras formas de chegar até o aluno. É preciso conseguir que ele se engaje na tarefa de reescrita, reveja os objetivos de seu dizer e estabeleça uma atitude positiva diante do ato comunicativo instalado. De nossa parte, acrescentamos a informação de que após essa reescrita realizamos uma abordagem oral com esse aluno, a fim de levá-lo a aderir ao nosso projeto. O texto foi novamente reescrito e aos poucos foi se aproximando do esperado.

O fragmento a seguir revela que, além de ignorar nossos recados, houve situações que as respostas foram imprevistas:

No primeiro parágrafo, vemos que A13 refletiu sobre o uso da expressão "Era uma vez", própria dos contos de fadas, e a eliminou de seu texto. Em seguida, realizou a substituição do termo "futuro", substituindo-o por "ano", e retirou da oração o pronome relativo "que", o qual passou a ser desnecessário devido à retirada da expressão "Era uma vez", que solicitava o complemento apresentado na oração subordinada "que resolveu", e introduzida pelo pronome relativo. Outra correção feita foi a troca do ponto de exclamação pelo ponto final, ao final do parágrafo.

O segundo parágrafo recebeu algumas alterações, entre as quais estão a eliminação do advérbio "então" e o acréscimo do verbo "ir", na linha 4 (versão manuscrita), o que conferiu ideia de ação à decisão do personagem de montar um foguete; a adequação ortográfica na troca do "e" pelo "i", no verbo "conseguiu"; a substituição do ponto final pela vírgula entre "conseguiu" e "ir" (nesse caso, nossa sugestão era retirar o sinal de pontuação); a correção do uso da letra maiúscula no meio do período, em "um" (linha 8 da versão manuscrita). Das correções feitas nesse segundo parágrafo, chamamos atenção para o acréscimo da seguinte informação: "comeu um abacaxi e uma banana". Ao refletirmos sobre essa inserção, causou-nos estranheza a incoerência entre ela e o conteúdo do parágrafo, pois não conseguíamos visualizar uma relação entre as informações. Voltamos ao nosso comentário a fim de encontrar alguma explicação, e nos chamou atenção a presença do advérbio "como", em nosso recado: "Explique *como* ele fez isso.". Diante disso, levantamos a hipótese de que A13 tenha interpretado nosso recado de maneira inusitada, atribuindo ao advérbio o sentido do homônimo "como", do verbo comer. Com essa interpretação, acrescentou ao seu texto a informação referente àquilo que o menino "comeu".

Ao reescrever o texto, A13 não fez uso da letra maiúscula para iniciar o primeiro parágrafo. Além disso, os comentários que realizamos solicitando a ampliação de informações no primeiro parágrafo não foram considerados. No segundo parágrafo, não aceitou a correção resolutiva, que sugeria o acréscimo de "Durante a viagem"; não acentuou o adjetivo "próprio", pois o termo foi retirado do texto; não assimilou a necessidade de retirada do ponto final entre "conseguiu" e "ir" (linha 6, versão manuscrita). Nesses casos, nosso diálogo não alcançou resposta em favor da reescrita do texto. As alterações realizadas por A13 nesses dois parágrafos não foram suficientes para melhorar a coerência das informações, com isso, confirmamos a ideia de que escrita é processo, o qual deve seguir acontecendo até que os interlocutores estejam satisfeitos com o resultado da produção.

Concluída a apresentação e análise de textos e fragmentos de textos vistos por nós como representativos do corpus gerado para este estudo, e para finalizar essa subseção,

passaremos a discutir os efeitos que cada forma de correção utilizada nessa etapa da pesquisa produziu nos textos dos alunos.

Inicialmente, afirmamos que nossa análise revela que as intervenções feitas por meio da correção indicativa, classificatória, resolutiva, textual-interativa e misto-discursiva foram importantes para a reescrita dos textos e contribuíram para aproximá-los do gênero produzido.

Cada uma dessas formas de correção produz efeitos diferentes nos textos dos alunos, conforme já apontaram os estudos de Serafini (1998), Ruiz (2013[2001]), Biasotto e Conceição (2015). De todas elas, confirmamos que a menos produtiva é a correção resolutiva, que pouco contribuiu para o estabelecimento de uma situação que exige reflexão por parte do aluno. É mais cômoda para o professor, pois, apesar de exigir certo esforço na elaboração das correções, requer poucos momentos de retomada após a devolução dos textos aos alunos. As correções feitas de modo resolutivo foram as que os alunos menos questionaram, eles apenas optaram por incorporar ou não nos textos.

Notamos que as correções indicativa e classificatória foram bastante observadas pelos sujeitos da pesquisa. Durante a reescrita, houve situações em que as indicações e os códigos foram ignorados e outras em que o local da correção sofreu alterações devido à reescrita, não havendo mais necessidade de observá-los. Na qualidade de sujeitos da pesquisa, percebemos que essas duas formas de correção são úteis para apontamentos que se aproximam dos aspectos formais do texto e que, de acordo com o nível da turma, outros códigos podem ser estabelecidos, ampliando sua abrangência.

Todavia, a utilização exclusiva das correções resolutiva, indicativa e classificatória não seriam suficientes para alcançarmos todos os aspectos que necessitam de revisão em uma correção textual. Desse modo, confirmamos a importância das correções textual-interativa e misto-discursiva, as quais atendem à necessidade de dialogar com o aluno, realizar apontamentos, sugestões e orientações sobre aspectos específicos ou gerais do texto.

O diálogo que pudemos travar com nossos alunos, seja nas margens do texto, seja no "pós-texto" foi de grande importância para as mudanças realizadas nos textos durante a reescrita. Contamos sempre com respostas, fossem elas esperadas ou inesperadas e que nos levaram, muitas vezes, a novas intervenções. Confirmamos, portanto, que apenas uma correção não é suficiente para tornar o texto adequado para circulação, são necessários esforços e empreendimentos de todos os envolvidos no processo até que se dê o texto por acabado.

Como foi possível observar em nossa análise, a meta estabelecida de utilizarmos as laterais do texto para as anotações – de modo semelhante ao que é feito no corretor do *Word* –

foi alcançada. Logo, afirmamos que é possível levar para o texto manuscrito a mesma técnica empregada pela ferramenta de correção dos computadores. A única necessidade que se coloca para isso é que os alunos deixem margens mais alargadas nas folhas dos cadernos, ou que o professor providencie folhas de papel próprias para a reescrita. Essa metodologia favorece a realização dos comentários, além disso, a localização dos apontamentos, bem próximo ao local que necessita de revisão facilita para o aluno identificar a que ponto do texto o comentário se refere.

Para finalizar essa reflexão, retomamos a ideia defendida por Geraldi (2015) da coautoria do professor, estabelecida por meio do exercício de mediação pedagógica, a qual se estabeleceu, em nossa pesquisa, por meio da correção textual. As análises ora apresentadas nos levam a compartilhar do entendimento que

Escrever não é uma tarefa fácil e certamente o fazer juntos é um caminho que permite construir a autonomia de ambos: do aluno e do professor, que também ele é chamado a escrever seus próprios textos, deixando de ser somente um agente de conservação da herança cultural disponível para se fazer também ele produtor de nova herança cultural, deixando nesta as marcas de seu tempo e de sua história. (GERALDI, 2015, p. 182).

Durante o percurso de correção textual empreendido, tivemos a oportunidade de amadurecer com os sujeitos de nossa pesquisa a percepção de que a escrita é um processo que exige empenho e dedicação. Isso nos levou a compreender que escrever junto com o aluno é não abandoná-lo em meio às suas dúvidas e inseguranças. Além disso, apontar as inadequações, questionar, sugerir, orientar são atitudes necessárias nesse percurso e possibilitam que deixemos as nossas *marcas* no texto de nosso aluno. A seguir, discutimos as transformações pelas quais passamos como sujeitos envolvidos durante a realização dessa etapa da pesquisa.

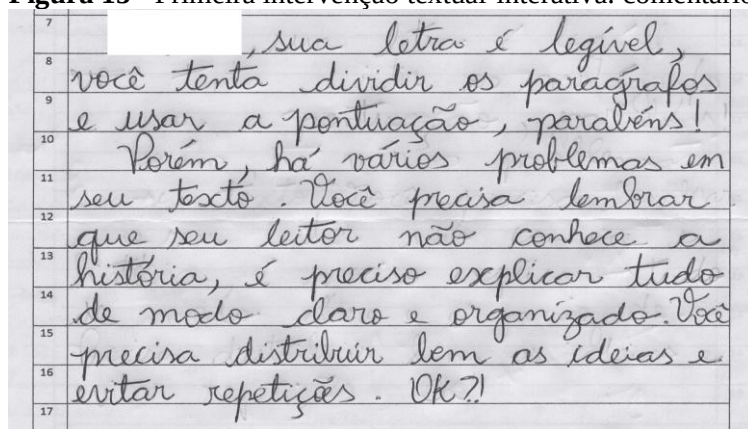
3.3.2.1 Transformações observadas durante a medição estabelecida

Quando demos início à realização da pesquisa, já havíamos realizado tentativas de utilizar bilhetes para mediar o processo de reescrita textual em nossas aulas. Todavia, o conhecimento teórico de que dispúnhamos não era suficiente para resultar numa prática efetivamente evolvida com os instrumentos e formas de correção que passamos a conhecer e a empregar posteriormente ao início de nossa formação nesse curso de mestrado profissional.

Desse modo, quando realizamos a primeira intervenção textual-interativa nos textos de nossos alunos, os nossos bilhetes tiveram um caráter diferenciado daqueles que escrevemos nas intervenções que resultaram na terceira reescrita. Observamos que inicialmente nos dirigíamos aos alunos de modo mais genérico, procurando oferecer orientações não muito específicas, mas que motivassem os alunos para a reescrita. Nossos bilhetes se localizavam no final do texto do aluno e acompanhavam a correção misto-discursiva, que fora realizada nas margens do texto. Com eles tínhamos a intenção de estimular os alunos a pensarem sobre os textos, ou então, orientá-los quanto a aspectos referentes ao gênero, principalmente quanto ao conteúdo temático e à estrutura composicional.

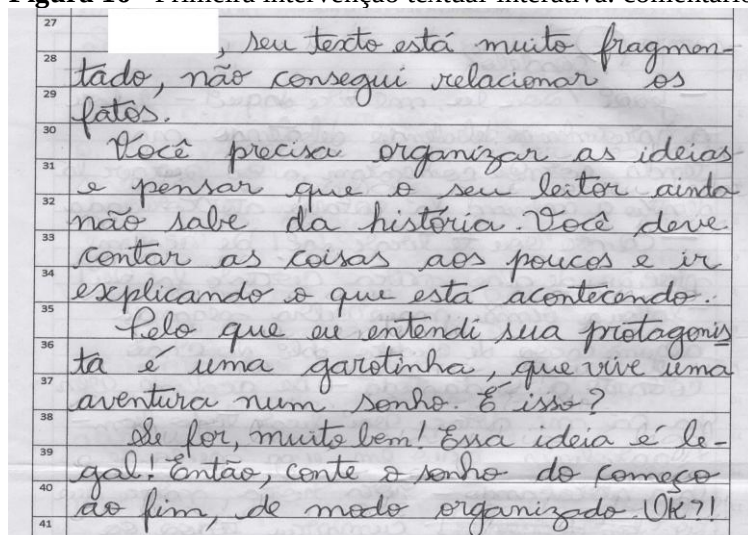
Apresentamos, abaixo, amostras dos bilhetes que escrevemos durante a primeira intervenção, no espaço que Ruiz (2013[2001]) denominou "pós-texto":

Figura 15 - Primeira intervenção textual-interativa: comentário 1



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 16 - Primeira intervenção textual-interativa: comentário 2



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 17 - Primeira intervenção textual-interativa: comentário 3

seus personagens não estão vivendo uma aventura, eles apenas estão enfrentando inimigos. Você precisa ajustar os fatos, ok?!
Lembre-se: para haver uma aventura os personagens devem sair do lugar onde estão. Por onde passaram, ou onde forem é que enfrentarão os desafios.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O que observamos, após a reescrita, é que esses comentários motivavam os alunos a reescreverem seus textos, mas não orientavam o suficiente quanto àquilo que deveria ser modificado e ajustado. A partir disso, passamos a realizar intervenções mais específicas, destacando diretamente dúvidas e orientações que se relacionavam a aspectos do texto que ainda não estavam adequados ao gênero narrativa de aventura, aos interlocutores, enfim, ao projeto de dizer estabelecido. Assumimos o papel de leitoras e, como colaboradoras, procuramos apontar onde o texto deixava dúvidas, onde havia incoerências e onde era necessário revisar. Passamos a dialogar com os alunos de modo mais particular, questionando e sugerindo aquilo que era específico dos seus textos.

Na sequência, apresentamos amostras dos bilhetes que escrevemos durante a segunda intervenção:

Figura 18 - Segunda intervenção textual-interativa: comentário 1

Depois disso Springfield foi recriado ao público.
Você é ótima aluna e escreve muito bem! Seu texto está muito legal! Mas, ainda há pontos que deixam dúvida, e se você pensar em algumas questões e reescrevê-lo, ficará melhor ainda! Veja:

- Se o lugar era tão perigoso, como os alunos poderiam sair para explorar? Eles tinham autorização para isso? Havia guias? As escolas costumam levar os alunos para lugares perigosos? Eles obedeceram as regras?
- Os meninos eram preparados para escalar paredes? Como conseguiram fazer isso?
- Os lobos ficaram dentro da caverna ou correram atrás de vocês? Vocês conseguiram fugir deles correndo? Lobos famintos são perigosos... descreva a estratégia de fuga...
- Por quanto tempo vocês ficaram perdidos?
- Quando voltaram ao acampamento a viagem acabou?

Bom trabalho! Beijos, Lucilene

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 19 - Segunda intervenção textual-interativa: comentário 2

_____, você não acha que os meninos voltaram muito repentinamente para o local do acampamento? Pense em uma estratégia de localização usada por quem está perdido. Que tal a bússola, ou localização pelo sol? Os meninos poderiam reutilizar desses meios para voltar ao local do acampamento. O que você acha?

Reescreva o final do seu texto procurando tornar mais real a solução do conflito. OK?

Conte também como os meninos foram recebidos pela professora e pelos colegas. Todos devem ter ficado preocupados, não é mesmo?

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Figura 20 - Segunda intervenção textual-interativa: comentário 3

_____, seu texto está ficando bom, mas o final está muito resumido. Você precisa explicar mais detalhadamente os acontecimentos.

Pense nas seguintes questões e reescreva:

- Onde o ovo estava? Havia um ninho?
- De que tamanho era esse ovo?
- Dizer que uma pedra rolou da montanha e caiu no pé do dinossauro não é muita coincidência? Coloque mais emoção nisso...
- O que aconteceu com o dinossauro para que Wilian pudesse pegar o ovo?
- Quando Wilian pegou o ovo, onde ele o colocou?
- Como ele voltou para casa?
- O que fez com a recompensa?

Bom trabalho!

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Com essa mudança de postura, alcançamos resultados melhores. Possivelmente, o maior conhecimento dos alunos a respeito de seus próprios textos tenha colaborado para isso, afinal, era a quarta vez que retomavam suas produções para reescrevê-las. De qualquer modo, é possível afirmar que uma intervenção mais direta e objetiva auxilia melhor o aluno no momento da reescrita e proporciona um diálogo mais eficaz entre professor-leitor e aluno-autor.

No decorrer da pesquisa realizada, cada etapa teve sua importância e contribuiu de modo diferenciado para o processo de escrita e reescrita dos textos de nossos alunos. Contudo, a experiência de escrever bilhetes, ora mais gerais, ora mais específicos, foi bastante importante, pois nos ajudou a construir, juntamente com nosso aluno, a habilidade de dialogar com o texto e construir as pontes que nos levaram a ultrapassar os muros da insegurança e das incertezas.

3.4 CONSTATAÇÃO DOS EFEITOS RESULTANTES DA APLICAÇÃO DE DIFERENTES INSTRUMENTOS DE INTERVENÇÃO E DE DIFERENTES FORMAS DE CORREÇÃO NOS TEXTOS DOS ALUNOS

Os textos que nossos alunos escreveram durante a implementação de nossa pesquisa passaram inicialmente pela nossa avaliação, realizada com o apoio do instrumento avaliativo tabela de diagnóstico. Posteriormente, passaram por duas reescritas: a primeira a partir da autoavaliação dos alunos, mediada pela lista de controle/constatações, e a segunda a partir da nossa intervenção, mediada pelas formas de correção interativa, classificatória, resolutive, misto-discursiva e textual-interativa. Após analisarmos o processo de aplicação e os efeitos resultantes de cada uma dessas formas de avaliação, sentimos a necessidade de retomarmos a tabela de diagnóstico e aplicá-la novamente nos textos, a fim de conferirmos se o trabalho realizado surtiu efeitos na produção escrita de nossos alunos.

Com esse objetivo, traçamos os seguintes passos: selecionar uma amostra representativa dos textos da segunda reescrita; aplicar novamente a tabela de diagnóstico nesses textos; observar as mudanças quanto à aplicabilidade do instrumento e quanto à escrita dos alunos, ou seja, observar se passamos a apresentar maior domínio no uso da tabela de diagnóstico e se o percurso empreendido pelos alunos resultou em textos que atendessem de forma mais positiva aos aspectos avaliados.

Para selecionarmos a amostra dos textos, definimos que nos utilizaríamos da divisão por blocos, estabelecida no momento da primeira aplicação do instrumento. Para tanto, decidimos que a escolha do bloco no qual aplicaríamos novamente o instrumento seria realizada por meio de sorteio. Definimos também que os procedimentos de aplicação da tabela de diagnóstico deveriam ser os mesmo que empreendemos na primeira aplicação. Isto é, monitorar o tempo utilizado para a avaliação de cada texto, como o apoio de um cronômetro, realizar a leitura do texto, preencher a tabela e anotar informações pertinentes no diário de bordo.

Realizado o sorteio, foi escolhido para a avaliação o bloco 1. De posse dessa informação, organizamos em um arquivo do *Word* os dez textos a serem avaliados. Formatamos esses textos em fonte Times New Roman, tamanho 12, margem esquerda e superior com 3cm e margem direita e inferior com 2cm. Corrigimos os espaçamentos irregulares entre palavras e os parágrafos³⁰, imprimimos uma cópia de cada texto e demos início à aplicação do instrumento. De acordo com Riolfi et al., "O diagnóstico configura-se em ações do professor *antes, durante e após* o contato direto com os textos dos alunos" (RIOLFI et al., 2014, p. 16, destaques nossos), por esse motivo, entendemos que a retomada dos textos nesse momento é adequada e pode colaborar com nossa análise.

No quadro abaixo, apresentamos os dados referentes à segunda aplicação da tabela de diagnóstico no bloco 1 dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa:

Quadro 24 - Segunda aplicação do instrumento no bloco 1: número de alunos, número de textos produzidos, média de tempo para aplicar o instrumento, número e média de linhas escritas e tempo médio de aplicação por linha

Número de alunos	10
Número de textos produzidos	10
Tempo utilizado para aplicar o instrumento nos textos do bloco 1	100min
Média de tempo por texto	10min
Número de linhas escritas	375
Média de linhas por aluno	37,5
Média de tempo por linha	26.6

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Conforme o quadro 24, é possível observar que aplicamos o instrumento numa amostra de 10 textos. Para a realização dessa atividade, utilizamos um tempo de 100 minutos, perfazendo uma média de 10 minutos por texto. O total de linhas escritas foi de 375, computando uma média de 37,5 linhas por aluno e um tempo de 26,6 segundos para aplicação por linha.

Os dados acima revelam que a aplicação do instrumento tabela de diagnóstico obteve resultados positivos, se cotejados com os resultados da primeira aplicação do instrumento de avaliação no mesmo bloco de textos, como é possível observar no quadro 25:

³⁰ Lembramos que esses textos haviam sido digitados pelos alunos por meio do sistema operativo *Google Docs*. e compartilhados conosco pelo *Google Drive*. Mesmo que tenhamos estabelecido com a turma regras para formatação, havia diferenças entre o formato dos textos, devido ao maior ou menor domínio dos alunos da ferramenta de digitação. Por isso, julgamos necessário realizar tais ajustes, a fim de contarmos com o mesmo formato em todos os textos e garantirmos a validade dos dados coletados.

Quadro 25 - Comparativo entre a primeira e a segunda aplicação do instrumento no Bloco 1

	Primeira aplicação	Segunda aplicação
	Bloco 1	Bloco 1
Número de linhas escritas	463	375
Tempo necessário para aplicar o instrumento	182min	100min
Tempo médio por aluno	18,2min	10min
Tempo médio por linha	39s	26,6s

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O cotejo entre as duas etapas de aplicação do instrumento indica uma evolução no tempo de aplicação, o qual passou de 18,2min por aluno e 39s por linha, para 10min por aluno e 26,6s por linha. Observamos que o número de linhas escritas é menor na segunda aplicação, todavia, é preciso considerar que essa é uma versão digitada e impressa dos textos, e que na primeira aplicação eles se apresentavam na forma manuscrita. Desse modo, o que aconteceu foi um aumento real de conteúdo nos textos, mas que não se traduziu em números de linhas devido à mudança de apresentação.

Para justificar essa redução no tempo de aplicação da tabela de diagnóstico, levantamos as seguintes hipóteses: forma de apresentação dos textos – é mais fácil e mais rápido ler textos digitados do que textos manuscritos –; familiaridade com as narrativas – como já havíamos lido os textos três vezes, é possível que tivéssemos um reconhecimento mais rápido dos aspectos dominados e não dominados –; familiaridade com o instrumento – nesse momento, a tabela de avaliação diagnóstica não era mais novidade para nós –; melhora na estrutura textual – os textos estavam mais adequados ao projeto de dizer e contavam com menos aspectos não dominados, por isso era mais fácil avaliá-los e havia menos necessidade de realizar anotações no diário de bordo.

Mesmo diante dessas hipóteses, que podem ou não se repetir em outras situações de produção textual, consideramos a redução no tempo de aplicação do instrumento de avaliação diagnóstica um aspecto positivo, que reforça ainda mais a pertinência de seu uso como apoio para conhecer a escrita dos alunos e planejar o caminho a seguir. Temos consciência de que a aplicação do instrumento exige esforço e empenho por parte do professor e que o diagnóstico por si só não traz a solução para todos os problemas do dia a dia escolar, ainda assim, defendemos a sua utilização. Quanto a isso, bem explicam Riolfi et al.:

Ao defendermos que o diagnóstico seja o centro da organização do cotidiano escolar do professor, não estamos considerando que seja possível conduzir um processo sem falhas, nem que este seja a solução dos males que angustiam o professor, mas que o procedimento consiste em uma opção

adequada àquele que pretende maior precisão em seu trabalho. (RIOLFI et al., 2014, p. 22).

Ter a possibilidade de conhecer nossos alunos e, com isso, realizar o nosso trabalho com maior precisão são condições que não podemos dispensar se queremos uma educação de melhor qualidade.

3.4.1 Dificuldades e avanços constatados

Nesse momento, queremos refletir sobre as dificuldades que persistiram e os avanços que constatamos, tanto no que se refere à forma de aplicação do instrumento de avaliação tabela de diagnóstico, quanto aos aspectos dominados e não dominados da produção escrita dos nossos alunos.

Do mesmo modo que na primeira aplicação, marcamos um X nas quadrículas que indicavam aspectos dominados, um traço inclinado (/) para os aspectos não dominados e um sinal de mais ou menos (+-) para os aspectos parcialmente dominados. Durante a segunda aplicação, percebemos que ainda demoramos para avaliar alguns aspectos, entre eles: a apresentação do objetivo da aventura e dos motivos para a oposição entre os personagens, as estratégias para superar o conflito e a adequação do desfecho, a coerência, uso adequado de mecanismos de coesão e uso dos circunstanciadores de tempo, modo e lugar. Novamente, esses aspectos nos fizeram voltar ao texto para verificá-los com mais exatidão. Quanto ao que sentimos maior facilidade de avaliação nesse momento destacamos os aspectos formais do texto, pois desvios como os relacionados à ortografia, à acentuação, à pontuação, à paragrafação e à conjugação verbal já haviam passado por ajustes.

No que se refere ao desempenho dessa amostra de alunos, constatamos, nessa segunda avaliação diagnóstica, que os aspectos nos quais eles ainda tiveram dificuldade foram: atender plenamente à situação social de produção, abranger satisfatoriamente o tema, usar de adjetivação para caracterizar personagens e os lugares, apresentar claramente o objetivo da aventura, explorar as estratégias com as quais o protagonista supera e/ou elimina o conflito, promover o suspense e desenvolver o desfecho de forma coerente com os fatos narrados, relacionar o título e o texto, usar mecanismos de coesão e circunstanciadores de modo, pontuar adequadamente o texto e relacionar os fatos de maneira a garantir verossimilhança.

Notamos que, de modo geral, ocorreram avanços nos textos desse grupo de alunos e os aspectos em que eles mais apresentaram domínio foram: adequação ao suporte de circulação, ações dos personagens coerentes com seus papéis na narrativa, tempo e espaço adequados às

situações vivenciadas pelos personagens, apresentar estratégias para que os personagens pudessem vencer os conflitos (mas com dificuldade em desenvolver/ampliar as ideias), apresentar o motivo para o conflito entre protagonista e antagonista, progressão, foco narrativo, variedade linguística adequada para a situação, emprego de verbos de acordo com o gênero, uso adequado do discurso direto e indireto, concordância verbal e nominal, uso de maiúsculas e minúsculas, ortografia, acentuação e segmentação.

Os dados resultantes dessa avaliação diagnóstica indicaram que os textos dos alunos ainda não puderam ser considerados plenamente adequados para circulação. No entanto, eles alcançaram um nível de textualidade e de adequação ao gênero e aos aspectos formais maiores do que aqueles da primeira versão, como pudemos observar nas amostras apresentadas durante as análises que ora encerramos.

Os resultados aqui apresentados são consequência de um trabalho pautado num olhar formativo de avaliação, que tomou como ponto de partida os textos dos alunos e promoveu o contato com diferentes instrumentos e formas avaliativas, para construir, de modo processual a ampliação dos conhecimentos linguísticos de nossos alunos. Uma avaliação formativa possibilita que o professor passe a ser, ao invés de juiz,

[...] coautor no processo de aprendizagem, implicando-se em um trabalho constante e planejado que envolve diagnosticar, propor atividades de intervenção, voltar a diagnosticar. A ação do professor forma o aluno e não o classifica. Os resultados finais, sejam eles pequenos, sejam grandes, não são mais importantes do que o avanço do aluno durante o processo. (RIOLFI et al., 2014, p. 201).

Assim, ao considerarmos positivos os avanços de nossos alunos, estamos considerando os avanços que ocorreram ao longo do processo e que foram se consolidando em cada etapa implementada. Desse modo, não é apenas o final do processo que deve ser considerado, mas sim todo o percurso empreendido. Diagnosticar após avaliar é uma ação necessária para o professor, conforme explicam Riolfi et al.:

Após avaliar, o professor necessita de uma ação reflexiva que o leve de volta aos objetivos traçados e ao cálculo a respeito do que falta para alcançá-los. É um processo lógico, ininterrupto e permanente no qual haverá sempre novos planejamentos. Dessa forma, a avaliação, longe de ser um instrumento ameaçador de classificação, passa a ser o momento de pausa para avaliar a prática e voltar a ela quantas vezes for preciso no decorrer do processo. (RIOLFI et al., 2014, p. 202).

Nosso diagnóstico nos revelou que ainda havia um trabalho a ser feito, por isso, outras ações, que vão além do recorte de nossa pesquisa, se fizeram necessárias para que pudéssemos tornar publicáveis os textos de nossos alunos. Essas ações nos levaram a permanecer com os alunos por mais algumas aulas e a realizar novas intervenções em seus textos. Ao final do percurso, os textos foram publicados e o exercício de autoria foi garantido aos sujeitos da pesquisa. A seguir explicitamos como se deu a circulação dos textos.

3.5 A CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS

No início da pesquisa, informamos que havíamos acordado com os alunos que os textos produzidos deveriam ser publicados e, de fato, conseguimos alcançar esse objetivo. Conforme já anunciamos, para que a coletânea de narrativas de aventura pudesse ser impressa e distribuída no colégio estadual e na escola municipal, foram necessárias mais uma ou duas reescritas – dependendo do texto –, além das duas reescritas tomadas como recorte de nossa pesquisa.

Desse modo, o trabalho se estendeu por algum tempo ainda, porém, após percebermos que havia se esgotado a necessidade de interlocução com nossos alunos e que eles davam por encerrada a revisão de seus textos e nos comunicavam disso pessoalmente ou enviavam uma mensagem por meio do *Gmail*, demos início à etapa de revisão final, de "editoração" dos textos e escolha do título e da capa da coletânea. O trabalho de ilustração da capa foi realizado com o apoio da professora de Artes e a seleção do desenho que a compôs contou com uma equipe de professoras do Colégio. Concluída essa fase, os textos foram impressos, parte deles por nossa conta e outra parte com o apoio da escola e colaboração dos alunos. Depois disso, finalmente foram levados aos seus leitores.

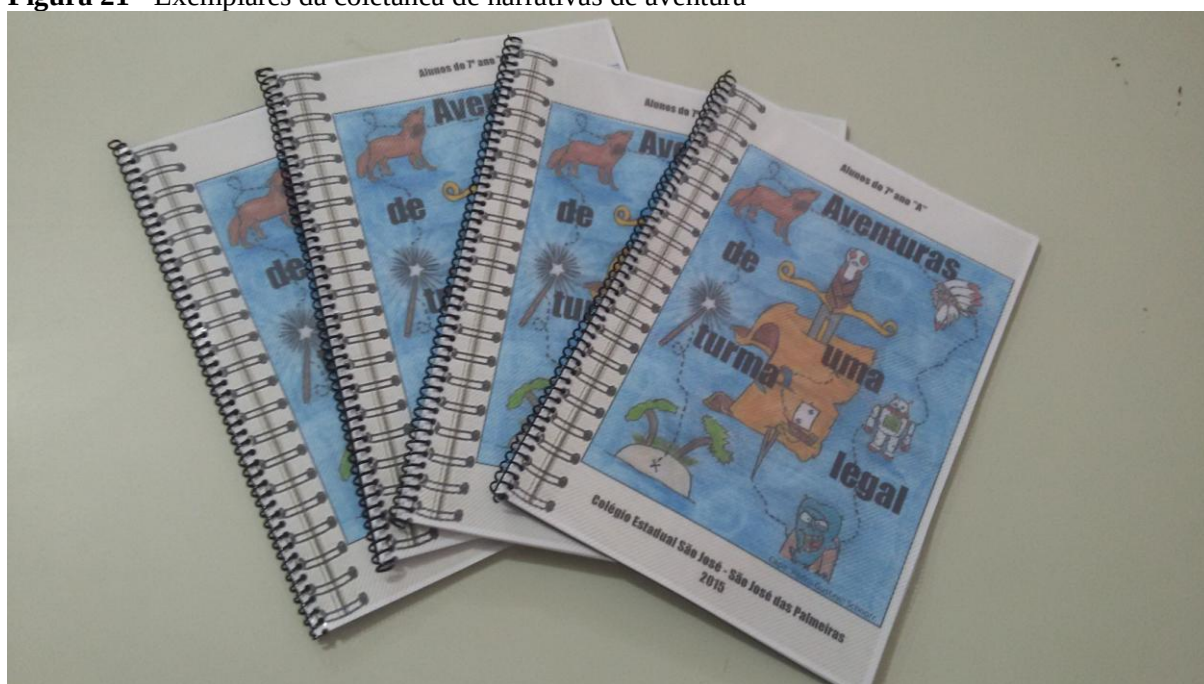
A apresentação e divulgação do livro foi realizada pelos próprios alunos, que se dividiram em grupos e passaram pelas salas de aula do Colégio Estadual e da Escola Municipal mostrando os exemplares e relatando um pouco do projeto e das histórias contidas na coletânea. As narrativas de aventura também foram disponibilizadas online, na página da escola.

Publicar os textos dos alunos é torná-los "um produto cultural e discursivo, capaz de transitar por diversas esferas de leitura e não apenas entre os participantes da interação mais próxima do nosso trabalho de sala de aula." (PENTEADO; MESKO, 2006, p. 90). Assim, no contexto de escrita e reescrita que desenvolvemos, a publicação da coletânea de narrativas de

aventura proporcionou aos alunos envolvidos uma experiência de autoria, redimensionando, por meio de seus discursos, seus papéis sociais como sujeitos dentro da escola e na sociedade.

Finalizamos esse capítulo apresentando a coletânea e a entrega aos alunos-autores. Nos anexos, seguem alguns dos momentos nos quais os alunos estiveram em contato com outras turmas do próprio Colégio e da Escola Municipal, para a apresentação e divulgação do livro produzido por eles. Nas imagens, é possível observarmos a felicidade de alguns alunos e a timidez de outros diante dos colegas, mas também notamos a satisfação o orgulho que eles sentiram com a possibilidade de serem chamados "escritores":

Figura 21 - Exemplos da coletânea de narrativas de aventura



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

Figura 22 - Entrega dos exemplares para os alunos-autores



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa surgiu da necessidade e das dúvidas que afligiam essa incipiente professora-pesquisadora quanto à maneira de avaliar e de corrigir os textos produzidos pelos alunos em sala de aula. Ao longo dos estudos realizados, fomos percebendo o quanto é árduo tratar desse tema, pois ele toca em questões centrais da prática educativa e vai muito além do momento de olharmos para o texto pronto e deixarmos nele nossas marcas ou de lançarmos uma apreciação valorativa para aquilo que o aluno escreveu.

Durante nosso estudo, percorremos caminhos que passaram pelo planejamento e implementação de uma série de atividades que inicialmente levaram nossos alunos à produção da primeira versão de suas narrativas de aventura e, posteriormente, à autocorreção e reescrita textual. O trabalho com um gênero específico do discurso foi importante. Ao explorarmos, por meio de atividades orais e escritas, as características relativamente estáveis presentes no *conteúdo temático, na composição e no estilo* do gênero narrativa de aventura, fundamos as bases para o momento da primeira produção. As atividades que precederam a primeira produção vieram ao encontro de anseios apontados pelos próprios sujeitos da pesquisa: ter o que contar e para quem contar. Ou seja, as atividades de planejamento do texto e a presença real de destinatários contribuíram para a resposta positiva ao comando de produção e o engajamento dos alunos com o projeto implementado.

Para avaliar a primeira produção escrita de nossos alunos e atender ao primeiro objetivo específico desse estudo, qual seja: investigar o processo de aplicação de um instrumento de avaliação diagnóstica sobre a produção escrita para o professor, elaboramos um instrumento de avaliação: a tabela de diagnóstico. Esse instrumento, frequentemente pouco utilizado no dia a dia escolar, mostrou-se um valioso recurso, capaz de conferir direcionamento para a prática pedagógica. Sua elaboração e aplicação, por vezes, pode ser demorada e demandar um grande esforço por parte do professor. Todavia, os resultados advindos de sua utilização justificam o valor que lhe é atribuído. Com nossa pesquisa, confirmamos que é possível aprender a utilizá-lo e que, com o tempo, essa prática pode se tornar mais automática, minimizando a resistência em fazer desse instrumento um recurso para planejar nossas aulas e para avaliar o final de um percurso.

Nossos alunos também foram convidados a avaliar suas produções. Isso ocorreu para atender ao segundo objetivo específico: examinar o processo de aplicação de um instrumento

de autoavaliação da produção escrita para o aluno. Para isso, elaboramos o instrumento de autoavaliação lista de controle/constatações – específico para o gênero narrativa de aventura. Primeiro, o instrumento foi apresentado aos alunos e o seu uso foi exercitado. Em seguida, o instrumento foi utilizado por eles para avaliar os próprios textos. Essa autoavaliação resultou na primeira reescrita, e a análise desse processo demonstrou que os alunos são capazes de refletir sobre sua escrita, identificar aspectos passíveis de adequação e agir com autonomia na realização dos ajustes de seu texto. A reescrita realizada com o apoio da correção interativa, com auxílio da lista de controle/constatações, é capaz de tornar os textos mais adequados ao contexto de produção, ao gênero e, ainda, promover ajustes nos aspectos formais e textuais. Esse instrumento desenvolve a capacidade de autorregulação e estimula a busca autônoma de soluções para as dificuldades encontradas, estimulando o aluno a torna-se um sujeito ativo e responsável pela própria aprendizagem.

Após a aplicação desses dois instrumentos de avaliação: tabela de diagnóstico e lista de controle/constatações, os textos de nossos alunos passaram por nossa primeira intervenção. Com isso, buscamos atender ao terceiro objetivo específico: aferir o processo de aplicação de diferentes formas de correção. Para tanto, aplicamos nos textos diferentes formas de correção e observamos, na reescrita, os efeitos dessa aplicação. Fizemos uso das correções resolutiva, indicativa, classificatória, textual-interativa e misto-discursiva e procuramos manter uma postura de interação com os alunos, dialogando com eles por meio de recados e bilhetes. Nossa "conversa" buscou estimular os alunos a olharem para aspectos que nós, enquanto leitoras, havíamos encontrado dificuldade de compreensão, ou sentido necessidade de mais informações para que o texto se completasse.

Para atendermos ao quarto objetivo específico: analisar os instrumentos e os resultados coletados, realizamos a análise da segunda reescrita, o que revelou que cada uma dessas formas de correção produz efeitos diferentes nos textos dos alunos. Assim, confirmamos que a correção resolutiva é a que menos promove a reflexão, sendo trabalhosa para o professor e cômoda para os alunos, os quais apenas têm de decidir se querem ou não incorporar na reescrita as correções feitas pelo professor. As correções indicativa e classificatória podem ser empregadas simultaneamente. Os códigos da correção classificatória, quando conhecidos pelos alunos, contribuem para a reflexão sobre os usos adequados da língua, além disso, são formas de agilizar o processo de correção. Durante a análise, também observamos que nem sempre os alunos incorporam essas correções na reescrita e que podem surgir novos erros, devido a equívocos no uso, por exemplo, dos sinais de pontuação, da acentuação ou das correções ortográficas.

A aplicação da correção textual-interativa significou uma possibilidade a mais de dialogar com nossos alunos. Os bilhetes escritos no final do texto mostraram-se significativos para os alunos sujeitos dessa pesquisa, os quais não estavam habituados a essa forma de interação. Nossa análise confirmou que esse recurso é favorável para a retomada do texto e para a orientação quanto a aspectos que necessitam de ajustes e também para reforçar os aspectos positivos do texto, motivando o aluno a reescrever.

Empregamos e analisamos também os efeitos da utilização da correção misto-discursiva no texto manuscrito, a qual foi possível devido ao espaço específico que a ela designamos na folha destinada para a reescrita. Essa forma de correção mostrou-se eficiente e contribuiu para facilitar o diálogo com o aluno e a localização no texto do aspecto ao qual nos dirigíamos. Durante a reescrita, os alunos responderam de diferentes maneiras às nossas intervenções. Ora ignoraram nossos comentários, ora responderam diretamente aos recados, sem relacionar as respostas ao texto que já estava escrito, e ora empregaram estratégias que fizeram com que o novo texto contemplasse as correções solicitadas, porém, de um modo que não revelava o diálogo com o bilhete, mas sim do aluno com o próprio texto. Nesse caso, entendemos que as diferentes respostas dos alunos podem ter relação com o modo como nos dirigimos a eles nos comentários. Esse é um aspecto que necessitaria de maior aprofundamento no estudo, pois, no recorte de nossa pesquisa, não foi possível analisar todas essas relações.

Retomamos aqui a pergunta que orientou nossa pesquisa: a aplicação de instrumentos com critérios de avaliação da produção escrita e a utilização de diferentes formas de correção contribuem para um melhor desempenho acadêmico dos alunos? Após aplicarmos os instrumentos tabela de diagnóstico e lista de controle/constatações, utilizarmos as correções resolutiva, indicativa, classificatória, textual interativa e misto-discursiva, e analisarmos os efeitos da mediação do professor e da aplicação de tais instrumentos e formas de correção, respondemos à nossa pergunta de pesquisa de forma afirmativa, pois concluímos que os mesmos contribuem, sim, para um melhor desempenho acadêmico de nossos alunos.

Além disso, no percurso que empreendemos, percebemos que avaliar e corrigir são ações diferentes, mas interligadas. A primeira pode ser realizada tanto por nós, professores, como pelos próprios alunos. Para nós, aponta rumos, permite traçar um planejamento, mostra o perfil dos alunos, suas habilidades e necessidades e oferece informações com as quais podemos saber se alcançamos ou não as metas estabelecidas. Para os alunos, possibilita um momento de retomada do texto, de autoavaliação. Confere autonomia e responsabilidade pela própria escrita. A segunda nos coloca em contato direto com o aluno, por meio dela o texto é

retomado e colocado em discussão. É no momento da correção que apresentamos nossa perspectiva de leitura e, diante dela, apontamos os aspectos positivos do texto e suas fragilidades. A avaliação acompanha a correção e ambas são um suporte para a reescrita. Ambas devem estar presentes no processo de ensino e de aprendizagem da produção escrita, do início ao fim.

Percebemos também que não é possível utilizar apenas uma forma de avaliação ou de correção e que não é necessário fazer uso de todas ao mesmo tempo. Todavia, associar diferentes instrumentos de avaliação e formas de correção torna o processo de avaliação/correção e de reescrita textual mais exequível. Nesse ponto, ressaltamos que todas as formas de avaliação e de correção que investigamos apresentam inúmeras possibilidades de uso e observamos que os conhecimentos teóricos, aliados ao bom senso do professor, podem contribuir para a decisão de quando e qual delas utilizar. Sem esquecer, é claro, da questão quantitativa, representada pela necessidade de se atribuir nota aos alunos. Quanto a isso, entendemos que os critérios dispostos nos instrumentos tabela de diagnóstico e lista de controle/constatações podem servir de base ao professor para a correção, com aplicação de valor numérico, minimizando a subjetividade própria de quem lê e emite julgamento.

Durante a implementação da pesquisa enfrentamos situações que nos levaram a rever nosso planejamento. Entre elas, a necessidade de repensarmos os destinatários dos textos produzidos pelos alunos. Inicialmente, almejávamos disponibilizar a coletânea de narrativas de aventura na biblioteca da escola. Essa sugestão não foi acatada pelos alunos, os quais não viram com bons olhos o fato de que seus textos ficariam reféns de um público restrito: frequentadores da biblioteca da escola. Para solucionar o impasse, a turma sugeriu levar o produto de seus esforços até os demais alunos, fazendo a divulgação nas salas de aula do colégio estadual e na escola municipal. Essa situação fez-nos perceber a necessidade de manter uma postura flexível em sala, como também, de aceitar sugestões advindas dos alunos, pois quando os mesmos participam das decisões envolvem-se mais na execução das tarefas.

Outra situação que nos colocou em xeque foi o cansaço que os alunos demonstraram ao reescrever de modo manuscrito a segunda versão de seus textos tendo em vista a extensão das narrativas produzidas. Nessa ocasião tivemos de buscar outro suporte para as produções dos alunos: o sistema operativo *Google Docs*. Essa foi a solução encontrada para motivar os estudantes a reescreverem. Houve grande aceitação desse recurso, que foi utilizado tanto por nós quanto pela turma com bastante entusiasmo e sem maiores dificuldades. Certamente que esse processo só foi possível devido ao fato da pesquisa ter sido aplicada em uma escola que contava com boa rede de internet e com profissionais preparados para auxiliar a realização do

trabalho no laboratório de informática. Sabemos, todavia, que isso não é regra nas instituições de ensino de nosso estado e de nosso país e que na maioria das vezes as dificuldades são tantas que os professores acabam desanimando. Ressaltamos que a escrita dos textos em ambiente virtual permitiu o acompanhamento permanente dos alunos, pois o que eles escreviam ficava salvo no *Google Docs*. e nós tínhamos acesso a tudo, uma vez que os textos haviam sido compartilhados conosco. Isso evitou que se perdessem versões dos textos, ou que os mesmos não fossem entregues ao professor, como acontece tantas vezes em sala de aula. Tal recurso é realmente bastante amplo, sendo essa uma área de discussão que ainda precisa ser explorada em pesquisas futuras.

Na função de incipiente pesquisadora, deparamo-nos diversas vezes com dificuldades relacionadas ao mundo da pesquisa, as quais exigiram de nós intenso esforço e dedicação. Normalmente, a função dos professores no dia a dia escolar é de "dadores" de aula, por isso nossa inabilidade com o texto científico foi expressiva, revelando o quanto a academia fica distante da escola após a conclusão da graduação para aqueles que, como nós, embrenham-se nas salas de aula, em meio aos alunos, e ocupam-se em preparar aula, corrigir textos, preparar e corrigir provas e trabalhos. Por mais que procurássemos estar atentas às mudanças no ensino da língua portuguesa, realizássemos leituras e cursos de aperfeiçoamento, nada se compara à experiência de tornar-se pesquisadora. Quanto mais pesquisadora de sua própria prática pedagógica. Assim, muitos foram os momentos em que sentimos grande dificuldade para escrever nossa dissertação, para organizar o pensamento de modo a relacionar teoria e prática, e para expor cientificamente aquilo que costumamos analisar empiricamente, com os olhos da experiência da rotina de trabalho. Felizmente, contamos com o acompanhamento atento de nossa orientadora, que, pacientemente, nos conduziu durante a realização da pesquisa, apontando os rumos e guiando nossos passos.

Ao encerrarmos esse trabalho recordamos o percurso empreendido e, diante do estudo realizado, concluímos que é possível ao professor traçar um percurso próprio na sala de aula, livre das amarras do livro didático. Os resultados evidenciam que é possível fugir da culpabilização do aluno, dos professores e do processo de ensino. Quando há uma teoria sustentando a prática pedagógica há avanços, que eliminam quaisquer tensões e fazem vencer os desafios mais significativos. Por maiores que sejam os momentos de dificuldade ou desânimo – principalmente aqueles associados às condições de trabalho e luta pela garantia de direitos de nossa classe contra governos imprevisíveis e cruéis – é possível fazer a diferença na vida de nossos alunos.

Finalizamos nossa discussão retomando o texto que serve de epígrafe a essa

dissertação. Luckesi (2005) afirma que avaliar deve ser um ato de amor, e que um ato de amor acolhe a situação como ela é – e acrescentaríamos: o texto de nosso aluno como ele é –, sem julgar, sem condenar. Avaliar e corrigir são ações que precisam ser realizadas no acolhimento, sem julgamentos prévios, sem exclusão. As nossas atitudes, os nossos gestos, os nossos discursos de professores podem vir carregados de amor por nossos alunos e pela profissão que escolhemos, mas também podem trazer o rancor, o julgamento, o descaso, frutos das condições de vida ou de trabalho que enfrentamos. Todavia, nossos alunos estão à nossa espera. A decisão de amá-los ou condená-los está em nossas mãos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929].

BALLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Pró-letramento. **Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental**: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2007.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. **Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como língua materna do Oeste do Paraná**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2001.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha, CRUZ, Clara A. A. Suarez. Gêneros do Discurso: apontamentos. In: CATTELAN, João Carlos, LOTERMANN, Clarice (Orgs.). **A redação no vestibular da Unioeste**: alguns apontamentos à luz da Linguística Textual. Cascavel: Edunioeste, 2009.

BIASOTTO, Milene; CONCEIÇÃO, Rute Isabel Simões. O processo de reescrita mediado pela correção: mecanismos de parafraseagem. **Raído**, Dourados, MS, vol. 9, nº 18, jan./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/3898/2203>>. Acesso em: 23/09/2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. _____. **Parâmetros curriculares nacionais** – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido no texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), nº 7, 1986, p. 5-12.

CORDEIRO, Glaís Sales; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; MATTOS, Vanda Lúcia. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventura de viagens. **Caleidoscópio**, vol. 2, nº 1, 2004.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI Greta; SOARES Jairo J. Batista. **Português**: Ensino Fundamental. 6º ano. Col. Para viver juntos. São Paulo: Edições Sm. 3ª ed. 2014.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Revista Working Papers em linguística**, v. 13, nº3, p. 01 - 20, UFSC, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile>>. Acesso em 6/10/2015.

_____. Os gêneros discursivos como instrumento para o ensino de língua portuguesa: perscrutando o método bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso**: e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes Editora, 2014.

COSTA VAL. Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (Org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusóe**: a conquista do mundo numa ilha. Adaptação para o português: Werner Zotz. 17. ed. São Paulo: Scipione, 2001. p. 85-9. Texto adaptado para fins didáticos.

DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

_____; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004a, p. 35-60.

_____. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004b, p. 125-155.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba: Editora da UFPR, nº 16, 2000, p. 181-191.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> >. Acesso em 30 de junho de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Araraquara, São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, 2007.

_____; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49, nº 1, Campinas, Jan./Jun. 2010.

_____. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

_____. A lista de controle/constatações como ferramenta para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira, BAZARIN, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 21-36.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações**: da escola ao vestibular. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IBOP. **Inaf aponta o perfil do analfabeto funcional brasileiro**. 2012 Disponível em <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx>>. Acesso em 27 de setembro de 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. Cognição e processamento textual. **Revista Anpoll**, nº 2, 1996. p. 35-44. Disponível em: <anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/download/239/252>. Acesso em 30 de setembro de 2015.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2003.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002.

MACHADO, Anna Rachel (coord.); LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Beth. Avaliação da língua materna: concepções e práticas. **Revista de Letras**, nº 26, Vol. 1/2 - jan./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.revistadeletras.ufc.br> >. Acesso em 05/10/2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEGASSI, Renilson José. Concepções de escrita. In: SANTOS, Annie Rose; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José (Orgs.). **Escrita e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

_____. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira, BAZARIN, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 105-131.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

NÓBREGA, Maria José. Mar de histórias: Um roteiro de leitura de narrativas de aventura cujos cenários marítimos levam o leitor a ancorar em "outros mundos". **Revista Carta Fundamental**. 54. ed. março, 2014. Disponível em: <<http://www.cartafundamental.com.br/single/show/169>>. Acesso em 08 de setembro de 2015.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino da língua materna. **Revista Odisseia**, Periódicos UFRN, nº 3, 2009.

PAES, José Paulo. Convite à aventura. In: HENRY O. et al. **Histórias de aventuras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; MESKO, Wladimir Stempniak. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas (Trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIOLFI, Claudia. Formacriação. **Revista Línguas & Letras**, Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste, Cascavel, 2001, v. 2, p. 13-18.

_____ et. al. **Ensino de língua portuguesa**. Impressão especial da 1. ed. de 2008. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-16.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013[2001].

SABINO, Fernando. **O menino no espelho**: o que você quer ser quando crescer? 72. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 19-34.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos** - vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 75-97.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, M. B.; EVANGELISTA, A. A. M.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Ministério da Educação. Brasil: Autêntica, 2007.

SWIFT, Jonathan. **Viagens de Gulliver**. Adaptação em português de Claudia Lopes. São Paulo: Scipione, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: Iesd Brasil S.A., 2009.

UNESCO. Relatório de monitoramento global de EPT. **Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios**, 2015, p. 7. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em 27 de setembro de 2015.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILARINHO, Sabrina. **Gênero Narrativo**. Brasil Escola. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/literatura/genero-narrativo.htm>>. Acesso em 27 de setembro de 2015.

ZAGO, Lauciane Piovesan. **Concepções de leitura na formação continuada**: implicações no processo de organização da prática pedagógica. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2013

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS

ANEXO A - Apresentação e divulgação da coletânea de narrativas de aventura no Colégio Estadual



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

ANEXO B - Apresentação e divulgação da coletânea de narrativas de aventura no Colégio Estadual



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

ANEXO C - Apresentação e divulgação da coletânea de narrativas de aventura no Colégio Estadual



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

ANEXO D - Apresentação e divulgação da coletânea de narrativas de aventura no Colégio Estadual



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

ANEXO E - Apresentação e divulgação da coletânea de narrativas de aventura no Colégio Estadual



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

ANEXO F - Apresentação e divulgação da coletânea de narrativas de aventura na Escola Municipal



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

ANEXO G - Preparação para percorrer as salas no turno da tarde



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.