

As relações entre o enunciado, a produção e a correção de textos*

The relations between the statement, the production and text correction

Roberto Barbosa COSTA FILHO (UFCG)
costafrob@gmail.com

Milene BAZARIM (UNICAP/UFCG)
milene.bazarim@gmail.com

Recebido em: 27 de jan. de 2019.
Aceito em: 17 de jun. de 2019.

* Artigo produzido a partir das reflexões feitas na disciplina *Tópicos Especiais de Linguística e Língua Portuguesa Correção de textos escritos*, com dados gerados na disciplina *Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*, ambas no período 2018.1. Esse trabalho integra o projeto “GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E INSTRUMENTOS DIDÁTICOS”, Processo nº 23096.018175/16-10 UAL/UFCG, Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118.

COSTA FILHO, Roberto Barbosa; BAZARIM, Milene. As relações entre o enunciado, a produção e a correção de textos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 324-341, set-dez/2019.

Resumo: Em um processo de ensino-aprendizagem durante estágio supervisionado de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, após observar resultados de uma atividade escrita, deparamo-nos com o seguinte questionamento: a formulação da proposta de produção do texto interfere na escrita da primeira versão dos textos produzidos pelos alunos? A fim de chegar a possíveis respostas para essa indagação, traçamos como objetivos: 1) analisar a proposta de produção, observando se e como ela poderia interferir na escrita dos alunos e 2) refletir, se comprovada a interferência, sobre qual metodologia de correção seria mais viável a fim de propor uma reescrita eficaz para sanar as inadequações. Em relação à metodologia, este trabalho configura-se como um estudo de caso filiado ao campo de estudos da Linguística Aplicada. Além da proposta de produção de texto, foram analisados 23 textos produzidos pelos alunos do 9º ano de uma Escola Cidadã Integral de Campina Grande-PB. A análise, que segue a perspectiva indutiva, foi feita à luz de contribuições, principalmente,

de Bakhtin (2000 [1992]), Oliveira (2004), Possenti (1986) e Ruiz (2010). Os resultados apontaram que a forma como a solicitação de produção de textos é redigida pode permitir interpretações diversas, algumas delas divergentes. No entanto, os textos dos alunos oriundos de uma interpretação da solicitação fora do padrão de expectativa do professor não precisam ser descartados, pois, através da correção textual-iterativa, é possível dialogar com esses alunos e sugerir as adequações.

Palavras-chave: Enunciado. Produção de texto. Correção de texto.

Abstract: In a teaching-learning process during supervised Portuguese stage in the final years of elementary school, after observing the results of a written activity, we face to the following question: the formulation of the text production proposal interferes in writing first version of the texts produced by the students? In order to achieve possible answers to this question, we set out as objectives: 1) to analyze the production proposal, observing if and how it could interfere in the writing from the students and 2) to reflect, if the interference was proven, on which methodology of correction would be more viable in order to propose an effective rewriting to solve the inadequacies. Regarding the methodology, this work is configured as a case study affiliated to the field of Applied Linguistics studies. In addition to the text production proposal, were analyzed 23 texts produced by the students of the 9th year of an Integral Citizen School in Campina Grande-PB. The analysis, which follows the inductive perspective, was made in light of contributions, principally by Bakhtin (2000 [1992]), Oliveira (2004), Possenti (1986) and Ruiz (2010). The results pointed out that the way in which the request for the production of texts is written can allow diverse interpretations, some of them divergent. However, the texts of the students coming from an interpretation of the request outside the standard of teacher expectation need not be discarded, because, through textual-interactive correction, it is possible to dialogue with these students and suggest the appropriateness.

Keywords: Statement. Production of text. Text correction.

Introdução

No processo de ensino-aprendizagem, a produção de textos ganha cada vez mais espaço, já que o texto escrito circula em todas as instâncias de sociedades letradas como a nossa, fazendo parte do cotidiano não só de alunos e professores de Língua Portuguesa (LP), mas das pessoas em geral. Nesse processo, visões que privilegiavam “seguir o modelo estudado e redigir seu texto ‘com três ou cinco parágrafos divididos em introdução, desenvolvimento e conclusão’” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 98) não têm sido suficientes para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos da Educação Básica, principalmente, porque os professores de LP que aderem a essas visões, normalmente, só corrigem os erros ortográficos e verificam a semelhança ao modelo indicado. Tendo em vista a pouca contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, tais visões deveriam ser eliminadas do ambiente escolar.

De acordo com Santos *et al.* (2012), a partir de meados do séc. XX, como uma reação à pedagogia tradicional, houve a valorização da interação entre os alunos e o professor, principalmente, devido ao avanço dos estudos da Psicologia Cognitiva¹. Essa valorização provocou o reconhecimento da concepção de escrita como um processo. A partir dessa concepção, a produção de texto, ainda que somente do ponto de vista teórico, passa a ser encarada também como um processo cognitivo e interacional e isso significa compreender como o texto “é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante o ato da produção oral ou escrita e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 99).

Isso indica que o processo de mediação do professor de LP no contexto escolar ganha grande importância, uma vez que ele ocorre (ou deve ocorrer) “desde as atividades com o trabalho de leitura [...], continua durante as discussões realizadas, ao possibilitar a voz e a vez do aluno, e prossegue em todo o processo da produção escrita” (MENEGASSI; OHUSCHI, 2007, p. 237).

Nesse contexto,

[...] os enunciados para a produção textual configuram-se como importante ferramenta do processo de orientação, visto que influem diretamente no processo de desenvolvimento da escrita por parte do aprendiz: a partir do enunciado, o aluno irá traçar seus parâmetros de elaboração textual (OLIVEIRA, 2004, p. 1).

Seguindo essa direção, acreditamos que a formulação de enunciados (propostas, comandos, consignas) para a produção textual influencia no resultado que será obtido a partir da atividade de escrita. Nesse sentido, um enunciado com algum tipo de vagueza pode gerar interpretações não coincidentes com os objetivos esperados², refletindo em resultados fora dos padrões postos pelo professor de LP como expectativa para a produção do texto.

Considerando o exposto, durante a realização do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental, do curso

¹ Esses estudos, sobretudo inspirados em Vygotsky, apontaram “a importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem e do papel essencial dela no processo cognitivo da criança.” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 98).

² Isso pode acontecer até quando se trata de uma proposta de produção de texto considerada bem escrita, já que aluno, que é o interlocutor, é usuário da língua e extrai do enunciado efeitos de sentido nem sempre coincidentes com o querer-dizer do locutor, que elaborou a proposta, como indicado por Possenti (1986).

de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em uma turma de 9º ano de uma Escola Cidadã Integral³ de Campina Grande-PB, realizamos uma atividade de escrita, com fins diagnósticos já que, naquele momento, o foco da sequência didática era a ampliação da competência leitora dos alunos a partir do gênero crônica. Essa atividade consistia na elaboração de uma continuação de uma crônica narrativa, visando que os alunos produzissem um novo desfecho para a crônica “Recordação”, de Antonio Prata⁴, que fora previamente estudada.

Ao ler os textos dos alunos, percebemos que, na maioria, houve a mudança de foco narrativo o qual, na crônica original, era em primeira pessoa, na perspectiva do personagem-passageiro. Em busca de explicações para tal resultado, apresentamos o seguinte questionamento: *a formulação da proposta de produção de texto interferiu na escrita da primeira versão dos textos produzidos pelos alunos?*

Para tentar chegar a possíveis respostas para nossa indagação, traçamos como objetivos desse estudo: 1) analisar a proposta de produção, observando se e como ela interferiu na escrita dos alunos e 2) refletir, se comprovada a interferência, sobre qual metodologia de correção seria mais viável a fim de propor uma reescrita eficaz para sanar os problemas identificados nos textos dos alunos, sobretudo os que dizem respeito à mudança do foco narrativo.

Os resultados desse estudo são apresentados neste artigo, o qual é constituído de 5 partes. Após esta breve introdução, discutimos alguns aspectos metodológicos nos quais nos ancoramos para realização do trabalho; na sequência, trazemos algumas considerações acerca das relações entre a produção e as interpretações de enunciados, nos alicerçando, principalmente, em estudos de Bakhtin (2000 [1992]) e Possenti (1986); posteriormente, apresentamos uma análise panorâmica dos 23 textos produzidos pelos alunos e, especificamente, analisamos uma das produções, de modo a buscar alcançar nossos objetivos; por fim, apresentamos as considerações finais.

³ A escola em questão, pertencente à rede pública estadual da Paraíba, integra o Programa de Educação Integral (Medida Provisória nº 267 de 07 de fevereiro de 2018). O objetivo primordial do programa é “planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino” (PARAÍBA, 2018, p. 1).

⁴ Disponível em: <http://armadilhasdotempoblogspotcom.blogspot.com.br/2013/06/recordacao>. Acesso em: 12 mai. 2018.

A construção do objeto de pesquisa: considerações metodológicas

No campo de investigação da Linguística Aplicada (LA), há consciência de que os objetos de pesquisa não são previamente dados, mas são construídos pelos pesquisadores à luz de teorias, inclusive metodológicas, crenças e valores (BAZARIM, 2008). Admitir que os objetos são construídos não significa prescindir do rigor metodológico nem da possibilidade de classificação da pesquisa. Ao contrário, significa considerar o quanto as escolhas, nem sempre tão conscientes, de métodos e técnicas de pesquisa interferem na construção do objeto. O fato de aderir à concepção de objeto de pesquisa como uma construção não significa abandonar a classificação da pesquisa.

Considerando-se a metodologia geral empregada, esta é uma pesquisa qualitativa. Por ter como foco um processo singular, o qual foi analisado em profundidade sem que os pesquisadores se mantivessem atrelados a um determinado protocolo, é um estudo de caso. Além disso, na análise, a atenção está voltada aos imprevistos, aos intempestivos, às relações moventes e ao novo (PALMA FILHO, 2004, p. 123).

Tendo em vista que “cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância, pois o interesse se volta para a investigação sistemática de uma instância específica. Quanto à generalização do que foi apreendido para outros contextos semelhantes, isso dependerá do tipo de leitor ou do usuário do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23). Dessa forma, o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor (ANDRÉ, 2005, p. 17).

São quatro as principais características de um estudo de caso como o que desenvolvemos: particularidade, descrição, heurística e indução. A primeira consiste no fato, já destacado, de o estudo de caso focalizar uma situação, um programa ou um fenômeno particular. A descrição é aquilo que se espera como resultado do estudo. Heurística significa que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido. Além disso, a maioria dos estudos de caso se baseia na lógica indutiva (ANDRÉ, 2005, p. 18), i.e., aquela que chega a conclusões a partir de dados observados e não de raciocínios abstratos, como é possível na lógica dedutiva.

No âmbito desta pesquisa em LA, com o estudo de caso, procuram-se apresentar:

descrições que são complexas e holísticas envolvendo uma diversidade de variáveis não altamente isoláveis; dados que provavelmente são coletados ao menos parcialmente por observação personalística; um estilo de escrita que é informal, talvez narrativo; possivelmente com citações, ilustrações e mesmo alusões a metáforas (STAKE, 1978, p. 07).

No caso desta pesquisa, embora a análise, inicialmente, considere os 23 textos produzidos pelos alunos de uma única turma, posteriormente, ela se aprofunda em um único texto. Recebe destaque o que esse processo tem de único e singular. Ele pode até ser similar a outros, mas o que interessa é o que o distingue (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Primeiramente, à luz de contribuições teóricas de Bakhtin (2000 [1992]) sobre a produção de enunciados e de Possenti (1986) sobre a construção de sentido(s), analisamos o enunciado da proposta de produção do novo desfecho para a crônica Recordação, de Antônio Prata. A seguir, fizemos a análise dos 23 textos produzidos pelos alunos. Com base nos resultados dessa análise, propusemos a correção textual-interativa, conforme o preconizado em Ruiz (2010).

A produção e a interpretação de enunciados

Para Bakhtin (2000 [1992]), a unidade real de comunicação verbal é o *enunciado*, já que a “fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: o sujeito de um discurso-fala” (BAKHTIN, 2000 [1992], p. 293). Nesse sentido, a presença do *outro*, de um interlocutor, é sempre pressuposta, uma vez que “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra para outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (BAKHTIN, 2000 [1992], p. 294). Esse princípio de *alternância de locutores* é a primeira particularidade do enunciado proposto pelo autor.

A segunda particularidade diz respeito ao *acabamento* do enunciado e está intrinsecamente relacionada com a primeira, já que é “de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior” (BAKHTIN, 2000 [1992], p. 299). Desse modo,

A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento

exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento (BAKHTIN, 2000 [1992], p. 299).

Dessa forma, o tema do qual se está tratando, seu objeto do sentido, por mais que seja inesgotável, recebe um acabamento relativo no interior do enunciado, um certo limite, em vista principalmente dos objetivos que se buscam atingir. De acordo com Bakhtin (2000 [1992]), é esse intuito, o querer-dizer do locutor, que pode ser captado, compreendido, sentido no ato de ouvirmos ou lermos, que determina a amplitude do enunciado. Portanto, o intuito, enquanto elemento subjetivo presente no enunciado, junto ao objeto do sentido, formam essa unidade indissolúvel para a comunicação verbal. Para tanto, esses enunciados são realizados através de gêneros do discurso, os quais se constituem como formas relativamente estáveis de enunciado, caracterizadas por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2000 [1992], p. 262).

Diante disso, chega-se à terceira particularidade do enunciado, no que tange às relações entre o *locutor* e os *outros* parceiros da comunicação. Por isso, conforme Bakhtin (2000 [1992], p. 308), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal”, representando a instância ativa do locutor diante da esfera do objeto do sentido. Dentro disso, localizam-se as etapas que constituem as especificidades de estilo e composição, que correspondem às necessidades de expressividade do locutor para com o objeto de sentido.

Feitas essas considerações, faz-se interessante analisar o enunciado que solicitava a produção textual do novo desfecho da crônica, considerando-o nessa alternância de locutores, já que espera a resposta ativa dos alunos enquanto produtores de novos enunciados, buscando observar o tratamento exaustivo do objeto do sentido; o intuito, o querer-dizer do locutor; e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento, como exposto por Bakhtin (2000[1992]).

Figura 1 – Enunciado da proposta de produção do texto

Depois de termos lido a crônica, chegou a sua vez de adentrar nessa “recordação”. Imagine-se dentro dessa situação, seja como uma das personagens, seja como o cronista, e dê uma continuação ao texto, possibilitando um novo desfecho. Você pode partir de duas diferentes perspectivas:

1. Pode imaginar o que aconteceu com o motorista depois que o passageiro saiu do táxi;
2. Ou pode imaginar o que aconteceu com o passageiro após descer próximo à banca de revista.

Use sua criatividade e mãos à obra. Para te ajudar nessa atividade, siga as instruções abaixo:

- a) Escreva uma continuação de, no mínimo, 10 (dez) linhas;
- b) Mantenha o caráter subjetivo da crônica;
- c) Acrescente, se achar necessário, novos elementos (um novo passageiro, uma amiga da moça que desceu do táxi, um lugar, etc.).

Fonte: Arquivo pessoal.

A crônica “Recordação”, de Antonio Prata, tema do enunciado, narra uma viagem de táxi do personagem–passageiro, com o próprio narrando, na qual o personagem–taxista conta a sua história de amor e saudades de sua falecida esposa, trazendo reflexões sobre recordações, lembranças, fotografias.

Esse enunciado, logo de início, remete a outros enunciados produzidos durante o processo de ensino–aprendizagem do qual faz parte tal atividade (“depois de termos lido a crônica”) e pressupõe a realização de um trabalho sistemático com a crônica alvo de continuação. Dentro das variadas possibilidades que o tema (o gênero textual crônica) do enunciado poderia proporcionar, já que o consideramos inesgotável, limitamo–nos a enfatizar a produção de um novo desfecho, a partir da escolha de uma das duas diferentes perspectivas possibilitadas.

O intuito desse enunciado é provocar a resposta do aluno–interlocutor através da produção escrita de um novo desfecho, mantendo–se as características trazidas pelo texto original, já que estamos lidando com uma continuação de um texto já existente, de outrem. Sobre as formas típicas de estruturação, esse enunciado segue a lógica da sequência injuntiva, pois “o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou uma determinada direção” (BRONCKART, 1999, p. 237, grifos do autor). No enunciado analisado, há a presença de verbos como *imagine*, *use*, *mantenha*, *acrescente* e *escreva* e estruturação espacial típicos dessa sequência.

Em face do exposto e considerando que o “índice substancial do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*” (BAKHTIN, 2000 [1992], p. 320, grifos do autor), esperava–

se a compreensão deste enunciado pelos alunos e a resposta a ele, em forma de novos enunciados. Com isso, questionamo-nos: como e até que ponto um enunciado pode ser compreendido?

De acordo com Possenti (1986), ante os múltiplos recursos oferecidos pela língua ao locutor para a produção do discurso, que se constitui em forma de enunciado, “pode-se legitimamente supor que o locutor escolhe aqueles recursos que mais adequadamente servem a sua finalidade” (POSSENTI, 1986, p. 77). Entretanto, é necessário considerar que quem ouve e/ou lê o enunciado também é usuário da língua e, por isso, trabalha sobre ela, o que pode gerar o fracasso ou o sucesso da compreensão pretendida pelo locutor.

Dessa forma, como pontua Possenti (1986), essa interação realizada por meio da linguagem pode, às vezes, ser problemática para a compreensão:

na verdade, o que foi dito, se, por um lado, é a garantia à qual pode apelar o locutor, se acusado de produzir um efeito que não intencionava, pode ser a garantia do interlocutor de que tal efeito decorre do que foi dito. É que é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. É nisso, aliás, que se distinguem os sujeitos. Especificamente, um constitui um enunciado para produzir um certo efeito, e outro trabalhou sobre o enunciado para extrair dele um certo efeito. A coincidência não é garantida (POSSENTI, 1986, p. 77).

Decorre de tais reflexões nossa indagação sobre a compreensão do enunciado alvo de análise. Considerando o processo de ensino-aprendizagem do qual ele faz parte, pressupõe-se que enunciados dessa natureza necessitem de maior clareza possível para a compreensão total dos alunos e a respectiva resolução da atividade. No momento em que a resposta a um enunciado não atente aos objetivos propostos pelo locutor, isto pode indicar falhas no processo interacional.

Nesse sentido, é importante reconhecer se os recursos linguísticos utilizados tornaram o enunciado suficientemente claro para que o interlocutor compreendesse o querer-dizer, já que ele trabalha sobre a língua e busca extrair do enunciado um certo efeito de sentido. De forma atenta, ao reexaminar o enunciado em análise, pudemos notar aspectos que poderiam levar a uma interpretação diferente da intencionada pelo locutor.

Se a crônica era narrada em primeira pessoa do discurso, em face do personagem-passageiro, concluiremos que o aluno não poderia – ou ao menos demandaria um trabalho de criação muito maior – “imaginar o que aconteceu com o motorista depois que o passageiro saiu do táxi”,

como possibilitado pelo enunciado, afinal quem narrava a história não estaria mais próximo ao personagem-taxista. Isto dito, um aluno que modificou o foco narrativo, colocando-o em terceira pessoa ou mantendo em primeira, mas a partir da voz do personagem-taxista, poderia se valer de tal argumento para defender o sentido extraído do enunciado.

As nuances do querer-dizer podem estar extremamente claras ao professor, mas podem ser insuficientes para a construção de sentido esperado por parte do aluno. É claro que, quando se fala em compreensão, fatores outros entram em jogo, inclusive o prévio conhecimento do texto original, e não somente a produção deste enunciado, uma vez que a comunicação se realiza na cooperação entre os locutores. Entretanto, a vagueza ou mesmo a inadequação do enunciado pode ter ocasionado interpretações inadequadas, comprometendo a qualidade – em termos de cumprimento de objetivos – dos enunciados-respostas.

Com o que refletimos até o momento, incluindo que os enunciados “exercem a função de direcionadores para a atividade produção, determinando, geralmente, as escolhas e estratégias que o aluno deverá proceder na realização de sua atividade” (OLIVEIRA, 2004, p. 04), frisamos a importância destes para a atividade de escrita, sendo extremamente importantes no resultado que será obtido. Assim, passaremos a analisar como se realizaram as produções do novo desfecho da crônica, os enunciados-respostas desta comunicação.

A produção e a correção de textos

Em busca de verificarmos como ocorreram as produções, enunciados-respostas ao enunciado-proposta do professor, o que implicava uma continuação do enredo e, conseqüentemente, a manutenção das características originais do “texto-base”, chegamos à tabela abaixo, que dispõe sobre a relação das produções com o foco narrativo. Vale (re)lembrar, a crônica em questão era narrada pelo personagem-passageiro, em primeira pessoa do discurso, o que indicava a necessidade de permanência de mesma narração.

Tabela 1 – Quantidade de produções em relação ao foco narrativo

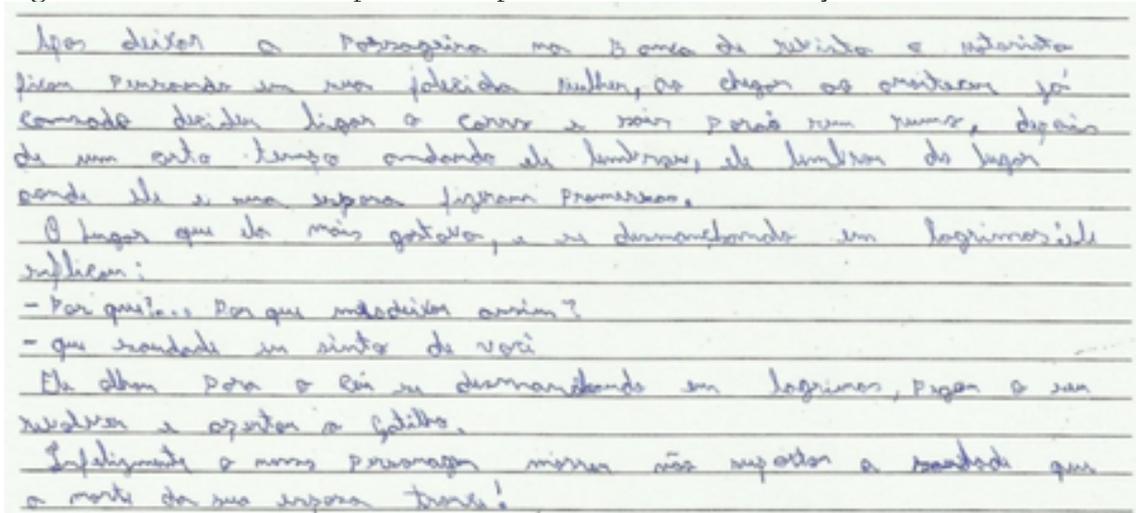
FOCO NARRATIVO	<i>NARRADOR OBSERVADOR</i>	<i>NARRADOR PARTICIPANTE (TAXISTA)</i>	<i>NARRADOR PARTICIPANTE (PASSAGEIRO)</i>
QUANTIDADE DE TEXTOS	15 produções	2 produções	6 produções

Fonte: Produzida pelos autores.

Observando tais números, é possível perceber que apenas 6 alunos, de um total de 23, que produziram o desfecho mantiveram a principal característica do texto inicial, o que representa um percentual de 26,09%. Os outros 17 alunos, equivalente a 73,91%, modificaram o foco narrativo, ora colocando um narrador observador ora mantendo o discurso em primeira pessoa, mas a partir da perspectiva do personagem-taxista.

Dentre os textos produzidos com narrador observador, constatável na maioria das produções escritas obtidas, temos o exemplo a seguir, no qual o aluno-produtor adiciona uma voz em terceira pessoa para narrar fatos ocorridos com o motorista do táxi:

Figura 2 – Novo desfecho produzido para a crônica “Recordação”



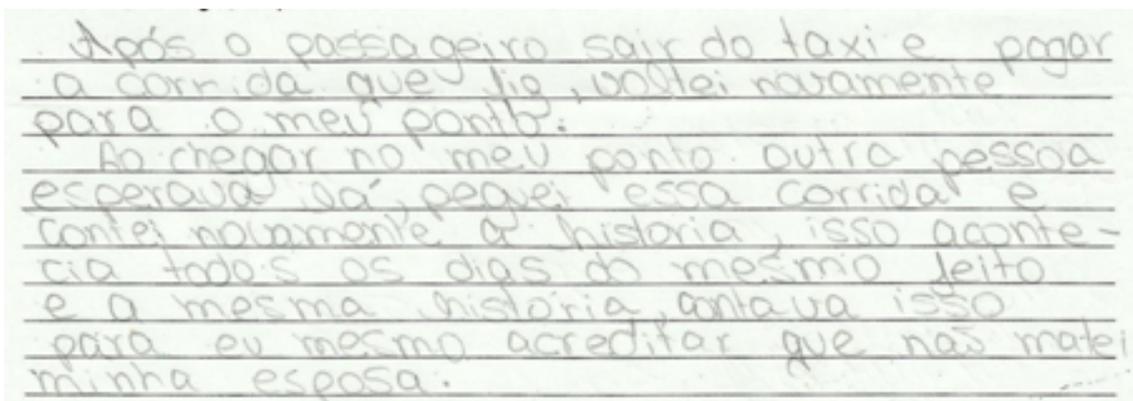
Apos deixar a passageira na Banca de revista o Motorista/ ficou pensando em sua falecida mulher, ao chegar ao anoitecer já/ cansado decidiu ligar o carro e sair porai sem rumo, depois/ de um certo tempo andando ele lembrou, ele lembrou do lugar/ aonde ele e sua esposa fizeram promessas./ O lugar que ela mais gostava, e se desmanchando em lagrimas: ele/ suplicou:/ - Por que?... Por que me deixou assim?/ - que saudade eu sinto de você/ Ele olhou para o céu se desmanchando em lagrimas, pegou o seu/ revolver e apertou o gatilho./ Infelizmente o nosso personagem morreu não suportou a saudade que/ a morte da sua esposa trouxe!

Fonte: Arquivo pessoal.

A seguir, um exemplo do segundo foco narrativo encontrado, no qual o aluno-produtor manteve a voz em 1ª pessoa, mas a partir da narração do taxista, e produziu um texto apontando para a repetição da ação do personagem em contar sua história como forma de livrar-se da culpa por ter matado a própria esposa.

Figura 3 - Novo desfecho produzido para a crônica “Recordação” com narrador participante (taxista)

Após o passageiro sair do taxi e pagar/ a corrida que fiz, voltei novamente/ para o meu ponto.
Ao chegar no meu ponto outra pessoa/ esperava lá, peguei essa corrida e/ contei novamente a história, isso aconte- /cia todos os dias do mesmo jeito/ para eu mesmo acreditar que não matei/ minha esposa.

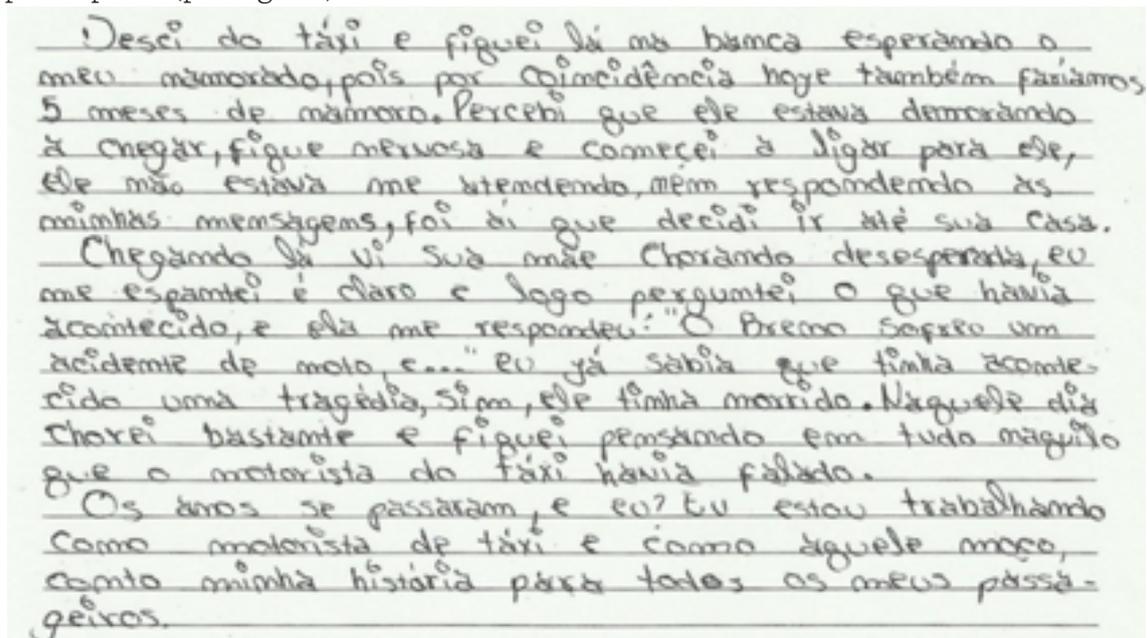


Após o passageiro sair do taxi e pagar a corrida que fiz, voltei novamente para o meu ponto.
Ao chegar no meu ponto outra pessoa esperava lá, peguei essa corrida e contei novamente a história, isso acontecia todos os dias do mesmo jeito e a mesma história, contava isso para eu mesmo acreditar que não matei minha esposa.

Fonte: Arquivo pessoal.

No terceiro caso encontrado, aquele em que o aluno–produtor manteve o foco narrativo do texto–base – ou seja, produziu um texto através da narração do passageiro –, temos o exemplo abaixo, no qual o aluno–produtor resolveu incrementar a história da passageira⁵, dando um desfecho a esta personagem similar com a vida do motorista do táxi:

Figura 4 - Novo desfecho produzido para a crônica “Recordação” com narrador participante (passageiro)



Desci do táxi e fiquei lá na banca esperando o meu mamorado, pois por coincidência hoje também fazíamos 5 meses de namoro. Percebi que ele estava demorando à chegar, fiquei nervosa e comecei à ligar para ele, ele não estava me atendendo, nem respondendo às minhas mensagens, foi aí que decidi ir até sua casa. Chegando lá vi sua mãe chorando desesperada, eu me espantei é claro e logo perguntei o que havia acontecido, e ela me respondeu: "O Breco sofreu um acidente de moto, e..." Eu já sabia que tinha acontecido uma tragédia, sim, ele tinha morrido. Naquele dia chorei bastante e fiquei pensando em tudo aquilo que o motorista do táxi havia falado.
Os anos se passaram, e eu? Eu estou trabalhando como motorista de táxi e como aquele moço, conto minha história para todos os meus passageiros.

⁵ No texto–base, não há referência à sexualidade do passageiro, optando o aluno–produtor, em seu texto, em colocar a personagem no sexo feminino.

Desci do táxi e fiquei lá na banca esperando o/ meu namorado, pois por coincidência hoje também faríamos/ 5 meses de namoro. Percebi que ele estava demorando/ a chegar, fiquei nervosa e comecei a ligar para ele,/ ele não estava me atendendo, nem respondendo as/ minhas mensagens, foi aí que decidi ir até sua casa. Chegando lá vi sua mãe chorando desesperada, eu/ me espantei é claro e logo perguntei o que havia/ acontecido, e ela me respondeu: “O Breno sofreu um/ acidente de moto e...” eu já sabia que tinha aconte-/cido uma tragédia, sim, ele tinha morrido. Naquele dia/ chorei bastante e fiquei pensando em tudo naquilo/ que o motorista do táxi havia falado. Os anos se passaram, e eu? Eu estou trabalhando/ como motorista de táxi e como aquele moço,/ conto minha história para todos os meus passa-/geiros.

Fonte: Arquivo pessoal.

Diante disso, demonstra-se que o efeito de sentido extraído foi diverso, sendo que a interpretação da maioria dos alunos-interlocutores do enunciado não é equivalente ao intuito, ao querer-dizer, do professor-locutor. Possivelmente, a interpretação dessa maioria foi resultado da colocação de uma possibilidade que, se não impossível, demandaria a inclusão de muitos outros elementos para construção de uma produção coesa e coerente⁶. Como estamos tratando de um processo de ensino-aprendizagem, no qual a clareza de objetivos tem papel fundamental, acreditamos que tal enunciado tenha confundido os alunos e influenciado na troca de foco narrativo.

Mesmo assim, se o texto for encarado como processo, os impactos negativos de uma proposta que não foi interpretada de forma proveitosa podem ser sanados parcial ou totalmente com atividades de reescrita. Para tanto, a correção textual é um elemento imprescindível para a melhoria da escrita do aluno.

De acordo com Serafini (1989), a correção compreende um conjunto de intervenções que o professor faz no texto do aluno para ajudá-lo a melhorar. Ruiz (2003, p. 19) concebe a correção como “o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno para falar desse mesmo texto”. Essas obras consideram a correção apenas como as intervenções feitas diretamente no texto do aluno. Somente em Gonçalves e Bazarim (2013) há uma expansão do conceito de correção, o qual passa a contemplar uma rede de atividades que integra e articula exercícios de leitura e análise linguística às intervenções do professor no texto do aluno.

⁶ A título de exemplificação, haveria a possibilidade de o aluno criar um acidente de carro para esse taxista, noticiado em jornais, pelos quais o personagem-passageiro ficaria sabendo e, desse modo, narrado os acontecidos. No entanto, isso provocaria um salto temporal, por exemplo: no dia seguinte. Também seria possível que, através de uma investigação feita pelo personagem-passageiro, o qual era um detetive particular, fosse narrada a descoberta de que o marido assassinou a esposa. Isso também requereria um salto temporal. Tais exemplos demonstram possibilidades de narrar fatos sobre a vida do personagem-taxista após a viagem de táxi, sem modificação do foco narrativo.

Considerando-se, assim como Ruiz (2010, p. 19), que a correção “é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção”, não se transforma numa tarefa fácil selecionar o que vai ser ou não apontado de acordo com os objetivos estabelecidos para a produção. Nesse ínterim, metodologias variadas de correção surgem para “colaborar” com a tarefa do professor.

Em Serafini (1989), ainda não é usada a terminologia “estratégias” ou “metodologias de correção”. Inicialmente, são apresentadas três “tendências” de correção: *a indicativa*, a qual consiste em apenas sinalizar no texto as palavras, frases e períodos que apresentam erros ou estejam pouco claros; *a resolutive*, na qual o próprio professor reescreve todas as palavras, frases e períodos, eliminando todos os erros, ambas já tratadas em Applebee (1981⁷ *apud* SERAFINI, 1898, p. 113); e a *correção classificatória*, que consiste na identificação não ambígua através de uma classificação dos erros feita em uma planilha de correção. Ruiz (2010) retoma esses tipos de correção e propõe um novo, a *textual-interativa*.

A correção *textual-interativa*, constitui-se como uma forma de “comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno” (RUIZ, 2010, p. 47), no espaço chamado de “pós-texto”. São pequenos “bilhetes” escritos pelo professor com duas tarefas básicas: “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor” (RUIZ, 2010, p. 47).

É, segundo a autora, a concretização máxima de dialogia entre os sujeitos (professor-alunos), sendo realizada, principalmente, por dois motivos: “ou para elogiar o que foi feito pelo aluno (aprovando como foi feito o que foi feito), ou para cobrar o que não foi feito” (RUIZ, 2010, p. 49). Por isso, no contexto de problemas gerados pela proposta de produção, consideramos a *textual-interativa* a metodologia mais adequada a ser utilizada na correção por possibilitar esse diálogo entre os sujeitos.

A fim de demonstrar como essa metodologia poderia ser utilizada com o propósito de melhoria do texto para uma possível reescrita, retomamos o exemplo, já apresentado neste texto, em que o foco narrativo foi modificado para um narrador observador (figura 2), para propor a correção *textual-interativa*, conforme será mostrado a seguir.

⁷ APPLEBEE, A. N. Looking at writing. *Educational leadership*, 1981, p.458-462.

A produção em questão utiliza-se da possibilidade de imaginar o que ocorreu com o personagem-taxista, modificando o foco narrativo para a terceira pessoa. Além disso, algumas lacunas são deixadas ao longo do texto, que comprometem sua coerência, das quais destacamos: 1) há a inclusão de uma marca temporal sem explicação “ao chegar ao anoitecer”⁸; 2) há uma pausa em que o personagem-taxista fica parado em algum lugar não mencionado e por um tempo não determinado, já que ele “decidiu ligar o carro e sair por aí sem rumo”; 3) há a inclusão de um outro ambiente, que também não é mencionado, “aonde ele e sua esposa fizeram promessas”; 4) a fala final do narrador é uma espécie de metalinguagem, que destoa do resto do texto, explicando que “nosso personagem morreu”.

Considerando essa análise e entendendo que o papel da correção de texto não é somente de higienizar, eliminar erros ortográfico-gramaticais, mas propiciar melhorias na estrutura composicional e temática da produção escrita, seria pouco produtivo, por exemplo, somente marcar partes do texto sem explicar ao aluno o que se precisa melhorar. Do mesmo modo, é impossível empregar uma metodologia resolutive sem infringir a voz autoral do aluno. Com isso, de acordo com o mencionado anteriormente, acreditamos que a correção textual-interativa é a que melhor atende às demandas do texto, ao passo que, em diálogo com o aluno, é possível apontar problemas e sugerir possibilidades para aperfeiçoar a produção textual. Portanto, passaremos a demonstrar como um bilhete para essa produção poderia ser formulado.

⁸ Na crônica “Recordação” não há marcação de tempo para o acontecimento narrado, só sua duração de pouco mais de 30 minutos, tempo da viagem no táxi.

Exemplo 1 – Bilhete orientador para reescrita do desfecho da crônica “Recordação”

Querido aluno,

Que bom que você aceitou o desafio de propor um novo desfecho para a crônica “Recordação”. Parabéns pelo empenho! Achei legal que você continuou tratando da recordação do motorista. Mas, como você deve ter percebido ao ler a crônica do Antonio Prata, quem narra os fatos é o próprio passageiro do táxi, ou seja, um narrador-participante. Com isso, por mais que você optasse por imaginar o que ocorreu com o motorista após deixar o passageiro na banca de revistas, deveria ser com a mesma narração, e não com um narrador observador.

Então, como revolver isso? O que você acha de o passageiro ficar sabendo dessa morte do motorista a partir de um jornal? Que tal o suicídio acontecer no mesmo dia da viagem de táxi, como já está, mas o passageiro somente ficar sabendo na manhã seguinte e, a partir disso, esse fato ser narrado? Você acha que seria possível?

Além disso, alguns outros pontos poderiam ser melhorados, para que o desfecho fique mais rico em detalhes:

- 1) Se não há marcação de tempo na crônica original, como poderíamos saber quando anoiteceu? Como saberíamos se isso significou muito ou pouco tempo?
- 2) Em que lugar o taxista parou após deixar o passageiro na banca de revistas para somente voltar a ligar o carro ao anoitecer?
- 3) Qual seria esse lugar onde o taxista e sua esposa fizeram promessas de amor? Não seria interessante trazer uma pequena descrição desse lugar?

Espero que essas observações te ajudem a reescrever o texto para melhorá-lo ainda mais!

Abraços,

Prof. XXXXX

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com esse bilhete, buscamos, primeiramente, elogiar o que foi feito, a fim de motivar o aluno a continuar a produzir, para, em seguida, contribuir com sugestões para resolução do maior problema encontrado – a mudança de foco narrativo –, além de algumas outras observações que pudessem eliminar problemas de coerência. Não achamos necessário citar o item 4 de nossa análise anterior por, ao longo das demais mudanças, crermos que essa alteração será realizada, já que o narrador voltará a ser o personagem-passageiro. É importante

salientar que os pontos 1, 2 e 3 necessitam ser indicados na versão inicial do aluno para facilitar sua compreensão diante das observações feitas. Com isso, acreditamos estar contribuindo para que o aluno reescreva a produção de forma satisfatória aos objetivos do professor.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos refletir sobre o papel do enunciado, enquanto unidade de comunicação, na prática de produção de novos enunciados. Num processo de ensino-aprendizagem de LP, no qual o aluno é convidado a diversas vezes produzir enunciados-respostas, em forma de gêneros textuais, aos comandos do professor, é importante termos em mente até que ponto o querer-dizer deste locutor foi suficientemente claro, por meio do tratamento dado ao objeto de sentido e das formas típicas de estruturação do gênero.

Observar que um enunciado possibilitou interpretações inadequadas ao intuito esperado numa produção textual, valendo-se do pressuposto de que todos os envolvidos na comunicação são usuários da língua e, por tal, extraem dos enunciados sentidos por vezes não coincidentes com o do locutor, não é motivo de abandonar a produção ou vê-la somente por um lado negativo. Em um sistema educacional que encara o texto como processo, é fundamental o uso de atividades de reescrita em prol de sanar problemas, melhorando os textos.

Nesse cenário, portanto, corrigir textos significa muito mais que apontar ou solucionar erros. Amplia o campo de visão para um diálogo sobre a prática de escrever, sendo a metodologia textual-interativa a mais adequada para situações como esta. Como visto em nossas análises, um enunciado interpretado fora do padrão de expectativa do professor pode ser refletido e analisado por meio de “bilhetes”, nos quais o professor pode indicar possibilidades para a melhoria, sendo, muito possivelmente, que o texto chegue a atingir parcial ou completamente os objetivos para com a atividade proposta.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1992], p. 289-326.

BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 12. **Anais...** Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. Introdução. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). **Interação, gêneros e letramento**: a reescrita em foco. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 9-16.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB, v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577/523>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

OLIVEIRA, G. C. de. Escrita e ensino: noções de texto, tipo e gênero textual em enunciados para a produção de textos no ensino médio. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004, São Paulo. **Linguística aplicada e Contemporaneidade**, 2004. v. VII. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/058_oliveira.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

PARAÍBA. Medida Provisória nº 267 de 07 de fevereiro de 2018. Cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais – ECI, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas – ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas – ECIS e institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 09 fev. 2018.

PALMA-FILHO, J. C. Estudo de caso. In: COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. de S. (org.). **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional. São Paulo: UNESP, 2004, p. 123-126.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. 1986. 310f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270474>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redação na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. Produção de textos orais e escritos. In: _____. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 97-129.

STAKE, E.E. The Case Study Method in Social Inquiry. **Educational Researcher**, v.7, n.2, fev. 1978.