

ENSINO APRENDIZAGEM DE RESENHAS: UM ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DE TEXTOS EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Izabel Diniz*

Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais – CEFET-MG

E

Resumo

Este artigo pretende discutir o processo de ensino/aprendizagem de resenhas em curso de formação de professores, através da análise de correções de resenhas produzidas por alunos do primeiro ano de Curso de Letras, tendo em vista os efeitos desse expediente na aprendizagem do gênero pelos estudantes. Procura-se examinar como os alunos compreendem as correções feitas pelo professor em suas resenhas e de que modo isso se manifesta nas atividades de reescrita por eles efetivadas.

Palavras-Chave: Letramento. Retextualização. Reescrita. Gênero Textual. Correção de Texto.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem sua origem no projeto de pesquisa “Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita”¹, desenvolvido por um grupo de pesquisadores da PUC Minas. Tal projeto tem como objetivo geral investigar o processo de letramento de estudantes universitários em situação de formação profissional, através do estudo de atividades de retextualização de textos acadêmicos em situações de ensino (cf. MATENCIO, 2003).

Trabalho realizado com apoio do Fundo de Incentivo à Pesquisa da PUC Minas – FIP –, sob a orientação da Professora Doutora Juliana Alves Assis – PUC Minas –, no ano de 2004/2005. O projeto de pesquisa, coordenado pela Professora Doutora Maria de Lourdes Matencio, contou com o financiamento do CNPq (TLE2004/37) e do FIP, no período de março de 2004 a fevereiro de 2005.

O *corpus* de análise desse grupo, ao qual me integro, constitui-se, sobretudo, de retextualizações produzidas por alunos ingressantes no curso de Letras. Tal como defende essa frente de pesquisa, acredito que as atividades de retextualização, isto é, a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos (textos-base), é de extrema relevância no processo de formação inicial de professores, uma vez que tal atividade proporciona a construção de conhecimentos pertinentes à formação acadêmica e profissional do sujeito.

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

Este trabalho, no âmbito das preocupações do grupo de pesquisa aludido, ocupa-se da análise dos expedientes e critérios de correção de resenhas em curso de formação de professores. O interesse por esse recorte surgiu do estudo realizado por Assis (2003; 2004), que investigou os tipos de correções empregados por professores do curso de Letras em resenhas de cunho acadêmico, como também relacionou os padrões de correção às representações que esses agentes formadores possuem do gênero resenha. A análise dessa pesquisadora revela quais aspectos do texto o professor focaliza em sua correção, bem como as representações do gênero resenha identificadas nas correções do grupo de professores por ela investigados.

Amparando-me nesses resultados, minha pesquisa procura investigar pistas do processo de ensino/aprendizagem do gênero resenha através da análise das ações de correção desempenhada pelo professor e reescrita desse mesmo texto pelo aluno, além de diagnosticar como os alunos compreendem as correções feitas pelo professor. Também interessa identificar os principais procedimentos de correção de texto adotados pelo professor bem como os aspectos/problemas nela privilegiados e estudar os efeitos da correção do professor nas reescritas efetuadas pelos alunos. Para tanto, analiso entrevistas com alunos e professor do curso, bem como correções empregadas pelo professor nas resenhas (primeira versão e duas reescritas) produzidas pelos alunos.

GÊNERO RESENHA, RETEXTUALIZAÇÃO E REESCRITA

Primeiramente, faz-se importante destacar que me detenho apenas nas resenhas de cunho acadêmico, foco da pesquisa aqui relatada. A resenha acadêmica constitui-se como um gênero do domínio discursivo acadêmico; portanto é um gênero textual que surge, situa-se e integra-se funcionalmente nesse universo. Em outras palavras, tal gênero emerge nas práticas discursivas da academia, é gerado e consumido na cultura acadêmica.

Conforme assinalam Matencio e Silva, “a finalidade precípua das práticas discursivas engendradas pelo gênero resenha é a de divulgar a produção científica de uma dada área do saber”. (MATENCIO; SILVA, 2003, p. 1).

Segundo Motta-Roth (2001), o resenhista coloca-se como especialista, ou seja, autoridade frente ao leitor. Esse, por sua vez, configura-se como membro de uma comunidade acadêmica.

As resenhas produzidas na academia pelos alunos têm um caráter diferente, isto é, o aluno não se vê na condição de especialista habilitado frente ao leitor, ainda mais quando ele projeta o professor como leitor de seu texto. Por isso, “as práticas discursivas em que emergem as resenhas produzidas pelos alunos definem-se por fatores que se distanciam daqueles que fundam as práticas discursivas das quais emergem resenhas produzidas por especialistas”. (Matencio, 2003, p. 02).

A resenha temática, que é o foco deste estudo, presume um tema a ser discutido; para tanto, o autor deve fazer um estudo do estado da arte referente àquele tema. Pressupõe-se, também, que o autor desse texto tenha um bom conhecimento do tema, já que ele deve dialogar, em seu texto, com autores especialistas no assunto. Diferentemente da resenha de divulgação, a resenha temática não tem a pretensão de elogiar ou criticar determinada obra. Em outras palavras, não tem um caráter avaliativo e se baseia nas contribuições trazidas por diferentes autores para a construção de conhecimentos daquela área do saber científico. E o resenhista deve apoiar-se em saberes relevantes para fundamentar seus comentários.

Por estar inevitavelmente vinculada a uma obra, isto é, à matéria-prima a que se refere, o gênero resenha caracteriza-se como uma atividade de retextualização.

Já que os materiais de análise adotados para este trabalho compõem-se de retextualizações (no caso, resenhas) e as versões das mesmas resenhas (reescritas), faz-se necessário distinguir retextualização de reescrita. Matencio postula que, apesar de a atividade de retextualização envolver operações linguísticas similares àquelas envolvidas na reescrita – tais como as operações de acrescentamento, supressão, substituição e reordenação tópica –, no que se refere às operações textuais e discursivas essa semelhança é menor. Isso porque os propósitos não são os mesmos. Como já dito, “retextualizar é produzir um novo texto” (Matencio, 2002, p. 112), logo qualquer atividade de retextualização vai implicar mudança de propósito, porque, como assinala Marcuschi (2001), trata-se de operar sobre um texto para produzir novo texto. Já a atividade de reescrita caracteriza-se pelo trabalho com um texto para transformá-lo. Usando as palavras de Matencio, “a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”. (MATENCIO, 2002, p.113).

CORREÇÃO

Para abordar as correções empregadas no material que coletei e analisei, tomo como base o trabalho de Ruiz (2001), que muito tem a contribuir para essa discussão. A autora mostra como se dá a prática de correção de redações de um determinado grupo de professores do ensino básico que trabalha com reescrita e a que resultados eles chegaram com tal prática. Ela cataloga quatro tipos de correções, que são assim descritas, com base em Serafini (1989):

- a correção resolutiva: caracterizada pela solução dos problemas detectados nos textos;
- a correção indicativa: caracterizada pelas marcas deixadas no texto para apontar os problemas encontrados;
- a correção classificatória: caracterizada pelas marcas de metalinguagem codificada para apontar a natureza dos problemas encontrados nos textos;
- a correção textual-interativa: caracterizada pelos “bilhetes” deixados pelo professor, os quais estabelecem interlocução com o aluno.

Conforme se verá a seguir, a análise das correções dos textos por mim coletados valeu-se, basicamente, dessa tipologia.

Ruiz assinala que “a correção pela mera correção não tem fundamento” e explica que “os sinais de correção empregados pelo professor são as marcas que ele deixa, para o aluno (e para nós, analistas), do seu projeto de dizer”. (RUIZ, 2001, p. 215)

Os dados: COLETA E TRATAMENTO

O *corpus* total coletado para o projeto é composto por 31 resenhas mais as respectivas reescritas (temos, então, 1ª, 2ª e 3ª versões da mesma resenha), sendo 10 realizadas individualmente e 21 em duplas, o que leva a um total de 93 textos. Esses textos foram coletados em uma disciplina do segundo período de curso de Letras, com uma turma de 60 alunos, e estão registrados no banco de dados do grupo de pesquisa a que se vincula este trabalho. Para a pesquisa, usei seis resenhas com suas respectivas versões, isto é, 1ª, 2ª e 3ª versões, totalizando 18 textos. Desse conjunto de seis resenhas, três foram produzidas individualmente e três em dupla. Procurei selecionar os textos mais representativos do conjunto.

Para a realização das entrevistas, foram propostos dois roteiros, um para os alunos, outro para o professor. Tais roteiros são compostos por sete questões cada, que foram propostas com o objetivo de verificar, sobretudo, a compreensão que os alunos tiveram da correção

empregada em seus textos, conforme se verifica abaixo:

Entrevista Aluno: 1. Para você, o que é uma resenha temática? Quais são suas principais características estruturais/formais e funcionais? 2. Para você, o que pode ser considerado erro/problema em uma resenha temática? Ou seja, o que não pode ocorrer em uma resenha temática? 3. Tudo o que o professor marca em seu texto é compreendido ou você tem alguma dificuldade para compreender a correção do professor? Por quê? 4. Quando não compreende, o que faz? (Você costuma procurar o professor caso não entenda a correção que ele realizou em seu texto?) 5. Você consegue resolver todos os problemas apontados pelo professor em seu texto? 6. O que você mais errou na produção dessa resenha? 7. O que o professor mais marcou em sua resenha temática?

Entrevista Professor: 1. Pensando no gênero resenha, o que pode ser considerado erro/problema nos textos produzidos por alunos do 2º período do curso de Letras? 2. Quando se trata de uma resenha temática, o que você costuma marcar como problema nos textos desta turma? 3. Como marca os problemas nos textos dos alunos? 4. Os alunos do atual 2º período resolvem todos os problemas apontados em sua correção? 5. Você pede aos alunos que reescrevam os textos por você corrigidos? Por quê? Em caso afirmativo, você vê “crescimento” dos alunos em relação aos problemas apontados em sua correção? 6. Quando não se pede reescrita, o que espera que eles façam com o texto corrigido? 7. Para você, o que é uma resenha temática? Quais são suas principais características estruturais/formais e funcionais?

Participaram da entrevista oito alunos e o professor da disciplina em acompanhamento.

A disciplina em que foram coletados os dados – Laboratório de Leitura e Produção II – ocupa-se da leitura e produção de textos acadêmicos. Tal disciplina visa inserir o aluno nas práticas discursivas do domínio acadêmico-científico, além de abordar noções teórico-conceituais de relevância para a área de formação em questão. Essa disciplina prevê o estudo de gêneros do domínio acadêmico. Entre os gêneros estudados em sala, o professor optou por trabalhar o gênero resenha temática em três versões, ou seja, o aluno, após a correção do professor, reescreve o texto mais duas vezes. O professor analisa, então, o percurso de aprendizagem do aluno nessas três escritas, e não apenas um único texto.

A atividade que deu origem aos textos propunha aos alunos resenhar sobre o tema Leitura e Letramento. Para tanto, foram indicados os textos: “Leitura crítica: o lugar do ensino de língua”, da autora Denise Braga (1989), e “Prática social da leitura na escola e na sociedade”, de Teresa Leal (1999). Eles poderiam basear-se, também, nas leituras já realizadas em outro período.

Conforme anunciado, do conjunto dos textos coletados foi

retirada uma amostra constituída de dezoito resenhas (seis da 1ª versão, seis da 2ª versão e mais seis da 3ª versão, três produzidas em duplas e três individualmente) para análise. Usarei o seguinte esquema para me referir a elas:

RA1, RA2, RA3 – Sujeitos A e AA	RD1, RD2, RD3 – Sujeito D
RB1, RB2, RB3 – Sujeitos B e BB	RE1, RE2, RE3 – Sujeito E
RC1, RC2, RC3 – Sujeito C e CC	RF1, RF2, RF3 – Sujeito F

No quadro, as resenhas foram agrupadas de acordo com o(s) aluno(s) e com a versão, respectivamente. A letra inicial R indica o gênero textual, no caso resenha, a segunda letra (A, B, C, etc.) corresponde à letra que identifica o sujeito ou a dupla autora do texto, e o numeral (1, 2 e 3) se refere à versão. RA1, por exemplo, corresponde à resenha da dupla A, em sua 1ª versão.

Para transcrição da correção empregada pelo professor em acompanhamento foi utilizada a seguinte legenda:

Caixa de
Texto

: Espaço onde se localiza o texto do aluno.

[]: Para indicar inserção de números, comentários/sugestões do professor, referentes a palavras, expressões ou parágrafos. Os comentários serão grafados sempre em itálico, fonte 10.

Sombreamento: Para identificar palavra ou trechos indicados por chaves, setas ou linhas paralelas aos quais os comentários/sugestões do professor se referem.

CATEGORIAS DE CORREÇÕES DO PROFESSOR

borda externa: Para indicar quando o professor circula e/ou grifa letra(s) ou palavra(s) SEM intervenção;

borda externa + []: Para indicar quando o professor circula e/ou grifa letra(s) ou palavra(s) COM intervenção;

Tachado duplo: Para indicar quando o professor risca letra(s) ou palavra(s) SEM comentários adjacentes;

Tachado duplo + []: Para indicar quando o professor risca letra(s) ou palavra(s) COM comentários adjacentes

ANÁLISE DAS CORREÇÕES EMPREGADAS PELO PROFESSOR

Com relação ao padrão de correção das resenhas, constatei o seguinte quadro, tomando como base a tipologia de correção descrita por Ruiz (2001), anteriormente apresentada:

•resolutiva: o professor corta ou insere palavras e sinais de pontuação; ocorre no corpo do texto, na entrelinha e/ou na margem, sendo mais recorrentes no corpo do texto.

•indicativa: o professor circula ou grifa letras, palavras ou períodos; ocorre no corpo do texto, na entrelinha e/ou na margem, sendo mais recorrentes no corpo do texto.

•classificatória: o professor insere os símbolos “?” para indicar termo confuso e (data) ou () para indicar ausência de dados referenciais; ocorre na entrelinha e/ou na margem do texto, sendo mais recorrentes na entrelinha.

•textual-interativa: intervenção que garante maior interlocução com o aluno; são comentários, também chamados por Ruiz de “bilhetes”. Essa correção refere-se a problemas locais ou globais do texto; ocorre na margem, na entrelinha e/ou no final do texto, quando se refere a problemas locais; na capa e/ou no “pós-texto”, quando se refere a problemas globais.

O exemplo a seguir ilustra os tipos de correção descritos e os espaços em que foram empregados:

EXEMPLO 1 (RC1)

[Vejo no texto de vocês uma tentativa de articular os textos lidos, mas há problemas, de escrita por exemplo, que interferem na produção de sentido.]

Em se tratando especificamente de leitura [.] percebemos claramente no texto “Prática social de leitura”, de ~~Telma Ferraz~~ Leal, as mudanças sociais que apontaram mais valorização da rapidez, da velocidade, iniciando uma leitura silenciosa a partir do século XX. As duas modalidades hoje fazem-se presente na escola e na sociedade; os saraus, recitais e na leitura silenciosa da individualidade. Fazendo assim, não apenas como “ato” leitor-texto, mas a prática de interação autor-leitor-texto, inseridos no contexto sócio-histórico-ideológico. *[quais?]*

*[é preciso
responsabilizar
a autora por
essa fala!]*

[()]

Leal, acrescenta que compreender um texto implica, pois, emergindo de complexas determinações, ser capaz de buscar apreender as intenções do autor, considerando as linhas e as

No trecho da resenha RC1, transposto no exemplo 1, temos os tipos de correção já apresentados (resolutiva, indicativa, classificatória e textual-interativa). Como se pode ver a correção resolutiva ocorre no corpo do texto, é o caso da inserção de uma vírgula na primeira linha e o risco traçado sobre o nome da autora. A correção indicativa também tem maior ocorrência no corpo do texto, no caso do exemplo apresentado o termo As duas modalidades é grifado. Na correção classificatória, o professor insere o símbolo [()] utilizando com maior reiteração a entrelinha. Já a correção textual-interativa ocorre com maior frequência na capa ou no “pós-texto”; no exemplo em questão, o professor insere um comentário sobre o texto em geral, na capa do

trabalho (o primeiro comentário descrito no exemplo); já os outros comentários, que se referem a problemas mais específicos do texto, localizam-se na margem (o comentário à direita da margem) e na entrelinha, no caso o questionamento ([quais?]).

Ruiz divide a correção indicativa em duas subcategorias; são elas: pura e mista. Segundo a autora, “enquanto através das indicativas no corpo (indicativa pura) o professor focaliza problemas tipicamente microestruturais (ou locais), pelas indicativas na margem (indicativas mistas), a tendência é focalizar problemas tipicamente macroestruturais (ou globais)”. (RUIZ, 2001, p. 121). A tendência de a correção indicativa mista privilegiar aspectos macroestruturais explica-se pelo fato de essa correção ser composta por correção textual-interativa mais correção indicativa.

A correção indicativa mista, no caso do corpus em análise, pode ser mais bem caracterizada como indicativa + textual-interativa, ou seja, os problemas são marcados através de colchetes, setas, linhas paralelas, círculos e enumeração (recursos típicos da correção indicativa), sempre seguida de comentários. Esses comentários podem ser considerados “bilhetes” (recurso típico da correção textual-interativa) referentes ao erro apontado pelas marcações. Os “bilhetes” proporcionam uma maior interlocução com os alunos, o que, justamente, caracteriza as correções textual-interativas.

Considero que a característica mais relevante nas correções indicativas mistas são os comentários, pois as marcações de caráter indicativo apenas destacam os termos ou trechos a que os “bilhetes” se submetem. Estes, por sua vez, garantem uma maior interlocução com o aluno. Exatamente por isso e com base no exame das correções dos 18 textos analisados, proponho incluir, na tipologia apresentada por Ruiz, uma subcategoria para dar conta da correção textual-interativa adotada pelo professor em acompanhamento. Teríamos, assim, a seguinte divisão:

- textual-interativa global: ocorre na capa ou no final do texto, focaliza problemas tipicamente macroestruturais (ou globais).
- textual-interativa local: ocorre na margem, na entrelinha ou no final do texto, geralmente acompanhada de setas, colchetes, chaves, numeração ou linhas paralelas (o que caracteriza a correção indicativa), focaliza problemas de ordem macroestrutural.

No *corpus* que analisei, as correções textual-interativas locais pontuam para os alunos problemas diagnosticados no corpo do texto, em que se focalizam fragmentos do texto. As correções textual-interativas globais, registradas na capa ou no final do trabalho, são mais abrangentes, ou seja, falam do texto como um todo e não de aspectos pontuais, como as resolutivas.

Note-se que todas as resenhas apresentam correção textual-

interativa. Além disso, as correções textual-interativas ocorrem em maior proporção, quando comparadas às demais correções.

Os comentários deixados na capa ou no final do trabalho têm as seguintes finalidades: cobrar uma tarefa ainda não realizada, elogiar ou incentivar os alunos à realização da reescrita. Os “bilhetes” localizam-se em vários pontos do texto: na lateral dos parágrafos (nesse caso pode ser indicado por setas, linhas paralelas ou chaves), entre as linhas, na capa e/ou ao final (nesse caso podem ser indicados por números inseridos no corpo do texto). O professor usa também enumerar os problemas, apontados por ele, no corpo do texto, para, no final do texto, isto é, fora do corpo da resenha, discorrer mais detalhadamente sobre o problema, como se vê no exemplo a seguir:

EXEMPLO 2 (RE2)

[1] O convívio frequente com as práticas de leitura, podem contribuir de forma significativa, tanto [tanto?] para o alfabetizado, quanto para o letrado. As reflexões da leitura poderão levar o sujeito a interagir melhor com os usos da linguagem oral e escrita.

... se aprende na escola, mas também com os livros”. [2] De acordo com essa teoria de Olson, percebo o quanto a instituição escola é importante e destaca de forma [3] positiva no processo de leitura e letramento. Porém, o autor exemplifica que o...

1. O que você quer dizer? Não está claro porque “o convívio com as práticas de leitura pode contribuir tanto p/ o letrado quanto para o alfabetizado”?
2. A afirmação de Olson é uma teoria? O que você entende por teoria?
3. Há problemas de estruturação frasal.

Os comentários, inseridos no texto do aluno, são, em sua maioria, formulados com questionamentos (como no exemplo 2). As perguntas não requerem necessariamente uma resposta, mas intencionam levar o aluno à reflexão sobre o gênero e a linguagem. Esse tipo de “bilhete” aparece com maior frequência no corpo e no final da resenha.

Para os “bilhetes” deixados nos textos dos alunos, temos duas categorias:

1. Os “bilhetes” que focalizam fragmentos do texto pontuam para o aluno os problemas diagnosticados no corpo do texto, como mostra o exemplo 3:

EXEMPLO 3 (RD1)

O que se sabe sobre leitura e letramento? Sabe-se que não há um conceito padrão, pois muitos estudiosos pesquisam o tema [1] e informam-nos [deste] com pontos de vista diferentes, [estes] nos ajudam a refletir sobre a importância que é dada à leitura e letramento pela sociedade. Antigamente poucas pessoas tinham acesso à leitura e à escrita e ter [estes] representava poder; não é de se surpreender que alguns livros eram considerados proibidos, pois “saber ler permitia também o acesso a outras formas de pensar e sentir, nos ensinamentos e experiências alheias, ao saber de outros povos, ao gênio de outros indivíduos, abrindo assim o caminho para a evolução (e por vezes revolução) das idéias e mentalidades” [2], assim pode-se acreditar que a passividade dos que anteriormente não tinham acesso ao “saber” torna-se inferior ao ativismo de questionamentos sobre determinados assuntos.

1. O uso desses pronomes não está coerente. Não tenha receio de repetir!
2. De quem é a responsabilidade dessa voz?

2. Os bilhetes registrados na capa ou no final do trabalho, que são mais abrangentes, ou seja, falam do texto como um todo e não de aspectos pontuais. Eles comunicam se os alunos alcançaram o objetivo previsto pela proposta apresentada; o que dificultou a execução satisfatória da tarefa; questionam o porquê da escolha de outro texto e não os indicados e estimulam os alunos para as próximas produções, como se pode notar pelo exemplo 4:

EXEMPLO 4 (RF1)

Muito bem, P.! Só senti falta de sua voz! Poderia ter se mostrado (sua voz) mais explícita. Espero isso na próxima versão.

A proposta pedagógica de escrita da disciplina, no caso da pesquisa em questão, prevê que os alunos reescrevam o texto, em pelo menos três versões, o que pode definir as formas de correção adotadas pelo professor. Mesmo na 3ª e última versão, que não prevê a refacção do texto, o professor utiliza as mesmas estratégias de correção, mas em proporção diferente. Na última versão, há uma predominância das correções indicativas. Isso pode ser explicado pelo fato de os alunos já terem, ao longo do período letivo, estabelecido uma maior interlocução com o professor, o que tornaria mais fácil a compreensão da correção por ele adotada. E, também, os problemas apontados pelo professor passam a ser de outra natureza.

Constatei que a maioria dos alunos acata todos os tipos de correções; em alguns casos não ocorre alteração e o problema apontado na 1ª versão permanece na 2ª. Uma minoria de alunos, independentemente do tipo de correção, isto é, resolutiva, indicativa ou textual-interativa, não adotou uma solução adequada para o problema apontado.

Pude observar que as correções interativas, efetuadas através dos bilhetes, parecem provocar alterações mais substanciais em relação à compreensão dos alunos quanto à estrutura e ao funcionamento do gênero. Já as resolutivas, as classificatórias e as indicativas, ao contrário, provocam alterações menos substanciais, quando comparadas à correção textual-interativa. Isso porque as correções resolutivas, indicativas e classificatórias focalizam, na maioria dos casos, problemas no nível frasal, apontados (como maior ou menor clareza) ou mesmo resolvidos pelo professor.

Segundo os dados da pesquisa, a correção indicativa nem sempre é transparente para os alunos, aspecto que pode ser provocado também pelo tipo de sinal usado pelo professor em sua correção. Vejamos os exemplos a seguir:

EXEMPLO 5 (RE1)

As reflexões da leitura poderão levar o sujeito a interagir melhor com os usos da linguagem oral e escrita.

EXEMPLO 6 (RE2)

[1] O convívio frequente com as praticas de leitura, ~~podem~~ contribuir de forma significativa, tando [tanto?] para o alfabetizado, quanto pra o letrado. As reflexões da leitura poderão levar o sujeito a interagir melhor com os usos da linguagem oral e escrita.

EXEMPLO 7 (RA1)

[?] [?]
O tema deste texto irá se basear nos conceitos e nas práticas sociais de leitura e letramento e na diferença entre alfabetizarãõ e letramento. //

EXEMPLO 8 (RA2)

O tema deste texto irá se basear nas relações das práticas sociais de leitura e letramento e na diferença entre alfabetização e letramento. //

No exemplo 5, o professor grifa o verbo “interagir”, utilizado pelo sujeito E. Na reescrita, exemplo 6, o sujeito mantém o verbo, ou seja, não executa nenhuma alteração nesse trecho. O sujeito E afirma, em entrevista, não ter visto que o professor havia marcado o verbo.

Ao ser questionado sobre o que significaria a marcação do professor, o aluno afirma que, já que o professor marcou, existe um problema, mas que ele não conseguiu identificar qual é. No caso do exemplo 7 e 8, o professor utiliza uma linha paralela na 1ª e 2ª versão, assim representada [/]. A dupla só percebe essa correção realizada pelo professor quando ela reaparece na 2ª versão, exemplo 8. Então, questionam o professor sobre tal marcação, que era, até aquele momento, não compreendida. Segundo a dupla, o professor alegou que deveriam desenvolver mais a introdução do texto.

Muitas vezes, a dificuldade dos alunos não está necessariamente em compreender a correção, mas sim na resolução dos problemas. Todos os sujeitos entrevistados afirmaram não ter grandes dificuldades para compreenderem as marcações deixadas pelo professor em seus textos. Mas, para resolver os problemas apontados, alegaram que muitas vezes precisam da orientação do professor.

Em suma, os dados demonstram que o aluno deixa de resolver o problema apontado pela correção do professor basicamente por dois motivos: i) por não compreender a correção efetuada pelo professor (como nos exemplos 5, 6, 7, e 8) e ii) por encontrar dificuldades na resolução do problema apontado pela correção.

CORREÇÃO E REESCRITA: PISTAS DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM FOCO

A correção tem como objetivo chamar a atenção do aluno para determinado problema (RUIZ, 2001). Os problemas apontados pela correção, conforme já anunciado, variam de acordo com o texto e os critérios de correção traçados pelo professor, ou seja, o que ele espera do desempenho do aluno no texto, o que passo a mostrar a seguir. De acordo com a versão, o professor pode apontar problemas distintos.

Os problemas mais apontados pelas correções, na 1ª versão, são:

- apagamento de vozes, ou seja, os alunos não marcam adequadamente a voz dos autores dos textos-base e de outros autores por eles usados;
- ausência da voz de autoria do texto, ou seja, o aluno não se posiciona frente ao seu texto;
- estrutura frasal comprometida, ou seja, problemas de escrita que interferem na produção de sentido.

Na 2ª versão, predominam marcações sobre:

- pouca articulação entre os parágrafos e entre as vozes utilizadas para construção da resenha;

- não cumprimento do que foi anunciado na introdução;
- uso repetitivo das mesmas marcas de introdução do discurso;
- desconhecimento das normas de citação.

Na 3ª versão, aparecem assinalados de forma mais recorrente:

- problemas de escrita, ou seja, problemas formais, como: ortografia, pontuação, acentuação, paragrafação, concordância verbal, regras gramaticais (crase, por exemplo);
- uso inadequado de operadores do discurso e de pronomes (onde, por exemplo);
- períodos desarticulados;
- problemas de referenciação, ou seja, impossibilidade de recuperar o objeto do discurso.

Todos esses aspectos, exceto os da última versão, foram alvo de discussão nas aulas programadas para a entrega das resenhas corrigidas. O professor ateu-se a cada item, usando exemplos retirados dos textos da turma, para guiar o trabalho com o gênero resenha. Na entrega da 3ª versão, ao invés de apontar os problemas diagnosticados nos textos da turma, como vinha fazendo até então, o professor da disciplina optou por trabalhar com a definição de aspectos relativos ao funcionamento do gênero resenha temática (como fatores das condições de produção: papéis sociais; propósitos comunicativos; objetivos; domínios discursivos; suporte; mecanismos enunciativos), ainda não vistos pelo grupo.

O que se pode notar, em relação aos aspectos privilegiados pela correção, é que há uma grande mudança nos problemas diagnosticados pelo professor nos textos dos alunos. Isso sugere que houve aprendizado, pois o professor muda seu foco de correção à medida que os alunos vão resolvendo aqueles problemas apontados por ele em versão anterior. Se, por exemplo, na 1ª versão ele apontou problemas de apagamento das vozes dos autores utilizados para construção da resenha, na 2ª versão os alunos utilizam as marcas de introdução do discurso dessas vozes em excesso.

De modo geral, os alunos tentam resolver tudo que foi apontado como problema na resenha. As correções textual-iterativas, independentemente de se reportarem a problemas globais ou localizados, parecem demandar um duplo esforço do aluno: primeiramente, para compreender a natureza do problema salientado; em segundo lugar, para definir a estratégia de alteração a ser realizada na reescrita. Tais correções demandam do aluno maior esforço do ponto de vista das ações de textualização a serem realizadas na reescrita. Em outras palavras, elas levam a uma reflexão sobre a tarefa de escrita, o que é muito desejável para o processo de aprendizagem em que os alunos estão envolvidos.

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

Já as correções textual-interativas também geram, de modo geral, ações adequadas do ponto de vista da solução do problema indicado, porém em menor grau que as resolutivas, indicativas e classificatórias. Como efeito das ações de reescrita que tais correções levam o aluno a realizar, surgem, de forma recorrente, outros problemas no texto, não percebidos pelo aluno. Mas isso não significa que essa estratégia de correção seja menos adequada ou ineficiente.

Não podemos desconsiderar o processo de aprendizagem a que estão sujeitos os alunos dessa disciplina. A ação de escrita e reescrita, como foi demonstrado, leva os alunos a movimentos de aprendizagem sobre o gênero em questão e sobre a própria linguagem.

CONCLUSÃO

Acredito que a escolha da forma de correção seja uma estratégia adotada pelo professor em função de suas crenças de ensino/aprendizagem. O que se percebe é que o tipo de correção não está vinculado ao espaço utilizado pelo professor no texto do aluno, ou seja, o professor tanto pode utilizar correções indicativas no corpo do texto como no “pós-texto”.

Em termos da compreensão do aluno sobre as marcações de correção do professor, os dados mostram que, em alguns casos, o aluno pode até não compreender a correção do professor, mas, na maioria das vezes, os alunos não sabem como resolver o problema apontado pelo professor. Não se trata de não compreender a correção, mas sim de como executar a tarefa de reescrita para eliminar aquele problema. Na própria atividade de correção são usados termos técnicos da área de atuação destes futuros profissionais, para os quais os alunos vão construindo significado (já que se trata de uma turma de 2º período). Como foi mostrado, a correção não garante que o aluno saiba como resolver o problema.

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

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

ABSTRACT

This article discusses the process of teaching/learning in the teacher's graduation course, through the analysis and correction of papers written by freshmen students in Portuguese language classes, considering the effects of this process in the learning of the genre by the students. The purpose is to examine how the students understand the corrections made by the teacher in his review and in what manner this is reflected in the rewriting activities of the students.

Key words: Literacy. Rewriting. Genre. Text correcting.

REFERÊNCIAS

Assis, Juliana Alves. **A Produção de resumos acadêmicos no processo de formação inicial de professor**. Texto apresentado no 14º COLE - Sessão de Comunicações Coordenadas: Estudos sobre gêneros textuais e suas contribuições para o processo de letramento de professores em formação. Campinas/UNICAMP – julho de 2003.

Assis, Juliana Alves. Ensino/aprendizagem de resenhas no curso de Letras: negociação de saberes entre professores e professores em formação. Texto apresentado no 52º Seminário do GEL – Campinas/UNICAMP – 29 a 31 de julho de 2004.

BRAGA, D. B. Leitura crítica: o lugar do ensino de língua. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas/Porto Alegre: ALB & mercado Aberto, ano 17, n. 31, jun. 1989 p. 50-55.

LEAL, T. F. Prática social da leitura na escola e na sociedade. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas/Porto Alegre: ALB & Mercado Aberto, ano 18, n. 34, dez. 1999 p. 30-39.

Marcuschi, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: Um estudo do resumo. In: **Scripta**. Belo Horizonte, v.6, n.11, p.109-122, 2º sem. 2002.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **Anais**. III Congresso Internacional da ABRALIN. Rio de Janeiro, março de 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita**. Projeto de Pesquisa/ CNPq. Belo Horizonte: PUC-Minas: 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles e SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Retextualização: movimentos de aprendizagem. In: **Anais**. II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino. Campinas, SP: Graf. FE; ALB, 2003.

Motta-Roth, Désirée. Capítulo 2 Resenha. In: **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária: 2001.

Ruiz, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.