

A correção textual no contexto escolar sob uma perspectiva dialógica

Text corrections in the school context from a dialogical perspective

Carla Avena Camilotto*

Este artigo tece uma reflexão sobre a prática de correção textual de uma professora com alunos pertencentes ao quarto ciclo da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola no município de Itapema, em Santa Catarina. O *corpus* deste artigo é composto por falas da professora, nas quais estão refletidas suas concepções pedagógicas, que contêm grande apelo normativista no uso da linguagem. Como referencial, utilizamos os autores: Costa Val, Ilari, Geraldi, Elias, Gil Neto, Cavalcante, Antunes, Passarelli, dentre outros. Constatamos que a correção textual realizada pela docente pouco auxilia o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua.

This article discusses a teacher's text correction approach with students enrolled in the 4th period of a Young and Adult Education course at a municipal school located in Itapema, Santa Catarina. The "corpus" used in this article made up of transcriptions of the teacher's speech, in which her pedagogical conceptions became quite evident, especially in regards to normativism in language use. Theoretical references include: Costa Val, Ilari, Geraldi, Elias, Gil Neto, Cavalcante, Antunes, Passarelli, among others. The analysis showed that the text correction practice carried out by the teacher does not help students to think about how language works.

Palavras-chave: Correção textual. Análise linguística. Dialogia. EJA.

Key words: Text correction. Linguistic analysis. Dialogism. EJA.

Introdução

O hábito de utilizar textos dos mais variados gêneros e tipologias faz parte da natureza humana, pois somos seres eminentemente sociais e construímos discursos em todas as situações sociocomunicativas. Nos acontecimentos que fazem parte das nossas vidas, interagimos através de muitas formas de linguagem (oral, escrita, gestual, visual, gráfica...). Por isso, para quem desconhece a realidade das produções discursivas artificiais e desprovidas de um sentido prático realizadas em grande parte das nossas escolas, é difícil entender que o indivíduo, sendo um ser social, que tem por costume relacionar-se com a linguagem de maneira espontânea, ao adentrar o espaço escolar, não consegue produzir textos com a mesma desenvoltura e naturalidade, que cabe a um competente¹ falante da língua. Quanto ao trabalho artificial de escrita na escola, Antunes (2003, p.26) assevera que o exercício de uma escrita inexpressiva é fruto de atividades que abordam palavras e frases soltas, sendo assim a autora argumenta:

* Mestre em educação pela UNIVALI e participante do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas de Currículo e Avaliação para Educação Básica e Superior da UNIVALI. Especialista em Educação a Distância. Graduada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa). E-mail: carlaavena@uol.com.br

¹ Entendemos por falante competente aquele que tem a capacidade linguística de atuar nas mais diversas situações sociocomunicativas, adequando seu discurso ao contexto de sua fala.

Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a *linguagem ao contrário*, ou seja, a linguagem que *não diz nada*. (Grifos da autora)

Para entendermos essa questão deveremos levar em consideração que, apesar do aluno ser interativo e possuir predisposições inatas para redigir textos, parece que a escola desconhece esse fato, pois muitas vezes engendra atividades textuais bem pouco contextualizadas com as práticas de uso de linguagem vivenciadas pelo aluno em suas relações diárias. Coaduna com esse pensamento Antunes (2003, p. 46-47) quando esclarece:

Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos “com a palavra certa” aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver o treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz. O outro, que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de português, que até já se chamaram de aulas de “Comunicação e Expressão”.

Infelizmente, é muito comum práticas escolares de produção textual em que a escrita é mecanizada e descontextualizada da vivência do educando, bem como há, frequentemente, a equivocada² correção das produções textuais realizadas pelo professor, no contexto da escola. Não raro percebemos evidências de que pouco valor é dado ao conteúdo linguístico presente nas produções, em favor de uma correção que valoriza a “higienização” textual, enfatizando “erros” ortográficos, de concordância, composição de parágrafos, dentre outros elementos que fazem parte da estrutura superficial dos textos. Esse raciocínio é ratificado por Passarelli (2012, p. 63):

Atividades de escrita produtivas não podem se pautar somente nas técnicas básicas de redação, com meras instruções orais que o professor dá para os alunos redigirem um tema proposto/impuesto [...]. Mais complicado ainda é se a avaliação desses textos, com base apenas nas normas prescritivas da gramática tradicional, se propuser apenas a “higienizar” a superfície textual do produto do aluno,

² Toma-se o termo “equivocada” como sinônimo de “descontextualizada”, isto é, correção que não contempla uma visão pragmática da língua.

consertando o que facilmente se detecta em relação a acentuação, ortografia, alguns usos da pontuação, sintaxe de colocação (pronomes pessoais oblíquos), sintaxe de concordância, enfim.

Neste artigo pretende-se tecer uma reflexão acerca da correção textual, dentro de um enfoque pragmático discursivo, através do tema “*A correção textual no contexto escolar, sob uma perspectiva dialógica*”. Muitos estudos já foram realizados sobre a temática “correção textual”, mas deseja-se enfocá-la junto à modalidade de ensino de jovens e adultos, uma vez que esses alunos necessitam que o professor, ao realizar a correção textual, privilegie seus conhecimentos de mundo, valorizando o que eles têm a dizer sobre as suas realidades, sobre os seus contextos socioculturais. Para Oliveira (1999), faz-se necessário o exercício simplificado da metacognição por parte desses sujeitos que pouco frequentaram a escola, uma vez que terão certa dificuldade e pouca desenvoltura sobre as estruturas que permeiam o conhecimento em si. O respeito a essa característica cognitiva do educando da EJA representa um grande avanço pedagógico. Isso porque é primordial reconhecer as possibilidades intelectuais dos cidadãos que não tiveram oportunidade de exercitar a compreensão dos objetos de conhecimento descontextualizada de suas ligações com a vida imediata.

A grande relevância dessa temática pode ser justificada ao relacionarmos uma correção textual dialógica, ou seja, aquela que leva em consideração os mecanismos discursivos utilizados pelos alunos em busca de uma comunicação proficiente, ao aprimoramento do desempenho linguístico do educando, no exercício da cidadania.

Como referencial teórico serão utilizados postulados que contenham uma visão pragmática da língua, isto é, este estudo defende que todos os enunciados e dizeres constantes em um texto possuem intenções que serão ressignificadas por seus interlocutores, portanto não existe neutralidade discursiva. Quem fala age com uma finalidade. Para tanto, faz-se mister o respaldo de autores que compreendem o texto como recurso expressivo, detentor de caráter funcional, dialógico e intencional.

Este trabalho está dividido em quatro seções: a primeira seção consiste no referencial teórico, seção essa que respaldará a análise de dados. Na segunda, será apresentada a metodologia utilizada na realização deste trabalho. Na sequência, os dados serão descritos e analisados à luz de referencial teórico adotado, encerrando com reflexões acerca dos dados analisados nesse ensaio.

Referencial teórico

Primeiramente, entender o significado de “texto” é fundamental, uma vez que a abordagem desse estudo recai sobre a correção textual. Configura-se como um texto uma sequência de enunciados lógicos e coerentes, enunciados esses que possuam um sentido, uma significação, uma lógica em seus encadeamentos, gerando, para o interlocutor,

uma mensagem definida. De uma maneira bastante simplificada Antunes (2010, p. 30) nos esclarece a respeito do texto:

O mais consensual tem sido admitir que um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto. Mesmo intuitivamente, uma pessoa tem esse discernimento, até porque não é muito difícil tê-lo, uma vez que não andamos por aí esbarrando em não textos. Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos.

Considerando a fala de Antunes (2010), podemos afirmar que um texto, para ser considerado como tal, precisa ser um todo coerente, que possa fazer sentido para aqueles que a ele têm acesso. Portanto, a escolha dos recursos linguísticos pelo locutor é essencial para a obtenção de sentidos. O locutor levará em conta, na realização de seu(s) enunciado(s), o(s) seu(s) interlocutor(es), o contexto situacional, o tempo enunciativo, bem como os conhecimentos de mundo que deverão ser compartilhados com seus leitores/ouvintes.

Também, como falantes, sabemos que todo texto tem uma intenção comunicativa. Quem escreve ou fala, o faz para ser lido ou ouvido, para “mostrar a sua voz”. O texto, nesse sentido, possui um caráter funcional, pois possui a finalidade de comunicar algo a alguém, com uma intenção predeterminada.

Essa intenção predefinida exige do locutor textual um esforço, a fim de ser o mais objetivo possível, considerando que seu interlocutor deverá possuir conhecimentos pertinentes aos enunciados que serão veiculados. Sendo assim, Antunes (2010, p. 31) postula: “Compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Diante do acima exposto, percebe-se como é complexo o processo de compreensão de um texto. Sendo assim, em se tratando de correção textual, neste artigo defende-se que o professor, ao corrigir as produções textuais de seus alunos, precisa priorizar os recursos expressivos e estratégias linguísticas que os mesmos utilizam, nas diversas situações em que produzem textos escritos. Isso porque todo texto tem uma intenção comunicativa e, conseqüentemente, um auditório predefinido, pois seu produtor, na sua construção, mobiliza distintos e variados recursos linguísticos, cognitivos e sociais, como bem enfatiza Antunes (2010).

Embasados em diversas leituras realizadas sobre a temática “correção textual”, compreende-se que a reescrita é um processo útil e importante para a melhoria do potencial comunicativo de nossos alunos. Isso porque durante essa atividade o aluno terá condições de refletir sobre os elementos linguísticos (conjunções, advérbios, pronomes, substantivos, preposições, adjetivos...), isto é, sobre a aplicabilidade, nos contextos de fala, dos mais diferentes operadores discursivos, para que o texto tenha coerência. Esse

tipo de atividade, sendo bem conduzida pelo docente, é um manancial de possibilidades para o aluno entender o funcionamento da linguagem. Sendo assim, quando o assunto é correção textual sob um enfoque pragmático, Geraldi (2004, p. 74) evidencia:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo.

Portanto, é relevante que os professores trabalhem atividades de reescrita textual, a fim de que estas auxiliem o aluno a “modificar” seu texto, mas de forma reflexiva, crítica, atentando para o uso adequado dos operadores discursivos que existem em nossa língua e que devem ser empregados de acordo com suas funções semânticas e sintáticas. Deste modo, acredita-se que uma correção que ultrapasse a simples “higienização” textual auxilie o aluno nesse processo. Uma correção que contemple análise linguística, segundo Suassuna (apud SILVA, PESSOA, LIMA; 2012, p.13-14):

[...] se constitui, desde sua concepção, como alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados, uma vez que se baseia em textos concretos e com ela se procura descrever as diferentes operações de construção textual, tanto num nível mais amplo (discursivo) quanto num nível menor (quando se toma como objeto de estudo, por exemplo, uma questão ortográfica ou mórfica).

Suassuna e Geraldi (2004) enfatizam a importância da reescrita textual. Nas atividades de reescrita os alunos trabalham aspectos sintáticos e semânticos presentes nos seus textos. É importante que o professor, na realização da análise linguística, não queira partir de textos gramaticalmente corretos. Ao contrário, é a partir dos textos dos próprios alunos, em que estão presentes diferentes elementos linguísticos a serem trabalhados, que a correção acontecerá numa perspectiva pragmática. O fundamento dessa prática para Geraldi (2004, p. 74) é “partir do erro para a autocorreção”.

Portanto, uma compreensão ativa do texto do outro exige uma necessidade de entender na fala deste, os muitos significados no texto veiculados. Nesse sentido, entender a fala do outro, requer do interlocutor uma “bagagem” cognitiva de conhecimentos de mundo e conhecimentos compartilhados com seu locutor, bem como o domínio, nem que seja inconsciente, de recursos expressivos pertencentes à sua língua. Assim sendo, Geraldi (1997, p. 19) reforça:

No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. Como esta se constrói tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos, a adequada compreensão destes resulta de um trabalho de reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor para estabelecer a correlação entre os dois primeiros.

Partindo do raciocínio de Geraldi (1997), entende-se que apesar da escrita de um texto ser um ato muitas vezes individual e solitário, não exige o locutor de tornar o produto desse ato, isto é, o texto, compreensível e solidário. É importante reconhecermos que o ato solidário tem que partir de ambos, isto é, do locutor, que deverá objetivar um discurso “transparente” e coerente a sua proposta enunciativa, e do interlocutor que, por sua vez, fará todo o esforço possível para evitar possíveis “delírios interpretativos”, procurando reconhecer a fala do outro em todo o seu potencial discursivo.

Nesse contexto, qual seja, de “significar de maneira produtiva”³ os textos de seus alunos, o professor exerce papel fundamental. E pensamos ser através de atividades epilinguísticas, que essa tarefa será efetivada. Para Geraldi (1997, p. 190) as atividades epilinguísticas:

Refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado. Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividades epilinguísticas e, portanto, “análises linguísticas”...

As atividades de correção textual que envolvem análise linguística, em que o aluno tem que reescrever seu texto, auxiliam o aluno a perceber, refletir e compreender que existem diferentes formas de falar a mesma coisa, que os recursos linguísticos são riquíssimos e, se bem aplicados, tornam o texto harmônico, coeso e, por conseguinte, coerente. Quanto a isso Suassuna (apud ELIAS, 2013, p.119) esclarece:

Alguns estudos recentes sobre situações de discussão e reconstrução de textos em sala de aula vêm mostrando a influência dos modos de participação do outro na construção de habilidades de enunciação de sujeitos em processo de desenvolvimento da prática discursiva escrita e formal. Nesse sentido, é fundamental o diálogo com o outro na reflexão do aluno sobre a própria escrita, bem como no trabalho de reelaboração do texto.

Diante do exposto, percebe-se a relevância do diálogo nas atividades de correção textual, pois é por seu intermédio que produtores e leitores podem debater quais as

³ Esse termo foi usado por nós com o intuito de reforçar a importância do trabalho docente com os textos dos alunos numa dimensão discursiva, em que a significação do texto está atrelada àquilo que o aluno tem a dizer, à valorização da “voz” do aluno.

formas mais adequadas de “agirem por meio da escrita”. Como enfatiza Suassuna, essa atividade possibilita reflexões sobre o uso da língua, auxiliando no processo de reescrita textual.

Metodologia

Caminhos metodológicos

Da pesquisa

Este estudo classifica-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEIN, 1994, p. 49). Priorizando o contexto sala de aula, procurou-se, observar, gravar e transcrever as aulas de Língua Portuguesa, para compreender como se efetivava a correção textual realizada pela professora da modalidade de ensino de jovens e adultos. Os dados oriundos das diversas falas da professora são apresentados por meio de uma metodologia descritivo-interpretativa. Sendo assim, essas falas docentes foram transcritas e interpretadas, dentro de uma base teórica discursivo-pragmática, cujo intuito é de compreender e refletir sobre a posição epistemológica adotada pela docente em seu fazer pedagógico (correção textual).

Do objeto de estudo

O tema: “*A correção textual no contexto escolar, sob uma perspectiva dialógica*”, será abordado através de **trechos transcritos da fala da professora** coletados durante uma aula de Língua Portuguesa, cuja temática era “correção textual”. Essas falas evidenciaram a postura epistemológica abordada pela referida professora, ao realizar correções dos textos escritos de seus alunos. As falas transcritas suscitaram reflexões sérias e pertinentes acerca da prática de correção de textos exercida pela docente em sala de aula, numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Itapema, no estado de Santa Catarina. Por meio de um enfoque pragmático discursivo, defende-se, neste artigo, uma correção textual que privilegie o “dizer” do aluno, sua argumentação, seu ponto de vista.

Todo o *corpus* é oriundo de uma só aula realizada no dia 12.08.2013, portanto é importante informar ao leitor que todas as falas transcritas são do mesmo sujeito (a docente) e proferidas em um mesmo contexto situacional (sala de aula). Deseja-se explicar que os

nomes, que eventualmente possam surgir nas transcrições do *corpus*, foram modificados com o intuito de preservar a privacidade dos indivíduos participantes dessa pesquisa.

Como o *corpus* é composto pelas diversas falas da docente, procurou-se, durante a sua transcrição, respeitá-las, mantendo suas entonações, respeitando suas pausas, sílabas e repetições. Como sabemos, na fala nos utilizamos de mecanismos linguísticos específicos como entonação, truncamento, prolongamentos de vogais, repetição, sílaba, pausas. Dessa forma, na transcrição do diálogo docente foram usados os seguintes sinais:

- /: Marca as interrupções de fala da docente;
- :::: : Marca os prolongamentos de vogais;
- Letras Maiúsculas: Enfatizam a fala.

Da análise dos dados

Na realização das análises foram evidenciadas as diversas falas da professora, por meio de comentários e discussões à luz de um referencial teórico pragmático, dialógico e interacionista sobre a linguagem. Dessa forma, procurou-se discutir nossos “achados” (as diversas falas da docente) contrapondo-os com argumentos de autores que compreendem a correção textual, numa perspectiva de análise epilinguística, como um processo relevante à aquisição da proficiência linguística do aluno, uma vez que essa atividade provoca, nos alunos, reflexões acerca do funcionamento da língua.

Apresentação e discussão dos dados

Nesse primeiro momento de análise, deseja-se trazer a fala da professora que retratará o objetivo a que ela se propôs, ou seja, corrigir coletivamente as produções textuais de seus alunos, a fim de que os mesmos pudessem perceber em que aspectos necessitavam melhorar, vejamos:

Pessoal, vocês estão lembrados das redações que vocês fizeram, né, antes das férias, inclusive eu até falei, eu comentei com vocês que eu ai passar no escâner, algumas tá, não todas e que eu não iria corrigir. Então eu não corriji pra devolver pra vocês. Eu peguei algumas, não escolhi nem por nome. Eu peguei algumas assim e “escaneei”, pra que pessoal? Pra vocês começarem a observar o que que vocês estão errando. Ai meu Deus, vai aparecer a minha redação. Não se preocupem eu dobrei o cabeçalho pra trás, tá? E então só vai aparecer o texto/ e eu quero que vocês vejam, que vocês observem

o que que tem e o que que não tem, dentro de todos aqueles passos que nós aprendemos e eu já passei várias vezes e eu vou passar de novo hoje. O que que se é necessário pra se ter uma boa redação.

Considerou-se a metodologia utilizada pela professora satisfatória, porque esta, auxiliada pelos recursos didáticos, quais sejam, *datashow* e *notebook*, possibilitou à docente expor os textos selecionados à turma, de maneira que a correção fosse realizada coletivamente, gerando discussões e embates, que são relevantes ao processo de ensino e de aprendizagem. Percebeu-se, também, que a turma gostou muito da forma como a professora realizou essa atividade. A docente não expôs seus alunos, pois teve o devido cuidado em ocultar os nomes dos textos, a fim de não constrangê-los. Geraldi (2004, p. 75) aborda outra forma de correção textual, por meio de permuta de textos entre os pares, evidenciando uma alternativa:

Um trabalho em grupo: distribuir as redações em duplas. Cada aluno lerá o texto de seu colega, tentando marcar no texto as respostas às questões (por exemplo: quem? quando? onde?). Reúnem-se os dois alunos, e um apresentará para o outro as respostas. Se não as encontrou, duas possibilidades: ou fez uma leitura inadequada, e o autor do texto lhe mostrará a resposta; ou o texto não tem de fato a resposta esperada, e então cabe completar o texto, o que poderá ser feito em dupla, escrevendo-se mais um parágrafo, ou reescrevendo-se toda a redação.

Essa aula de correção textual tinha objetivos bem delineados pela docente. Esses objetivos foram devidamente expostos aos alunos, isto é, a docente enfatizou à turma, no primeiro momento, suas ponderações em relação aos elementos que obrigatoriamente teriam que fazer parte dos textos dos alunos, para então começar a atividade de correção coletiva. Sendo assim, sua fala apresentada a seguir, dirigida ao grupo, aborda os elementos que fazem parte da estruturação textual:

Como eu já falei pra vocês é o título, o título gente, não é necessário que vocês tenham que inventar um título pra um texto logo, antes de começar uma redação. Vocês podem fazer a redação primeiro, né e em cima disso colocar o título. Ai não se entrega a redação sem título. Depois do título o que que é mesmo? Parágrafo. Quantos parágrafos eu preciso? Eu tenho regras pra se ter parágrafos? Três parágrafos. Porque são três parágrafos? Porque é a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, né? Mas claro que eu não tenho que fazer três parágrafos. Eu posso ter mais de três parágrafos, certo? A minha introdução pode ter um ou dois parágrafos; o meu desenvolvimento pode ter vários parágrafos e que vai depender muito de quanto eu vou escrever e mais, o último paragrafozinho lá, que é pra concluir a minha história, pra finalizar e viveram felizes para sempre e encerrar a história, certo? Como é que eu sei que eu tenho que fazer parágrafo? (Pausa) [...] quando eu estou

trocando de assunto ou eu estou iniciando um assunto novo, eu começo um novo parágrafo, não é assim?

Observemos que, ao começar a tarefa de correção textual, a primeira abordagem da docente foi em relação à estruturação formal de uma redação. Evidenciou a importância do título e organização dos tópicos em parágrafos. Realmente é imprescindível que o aluno consiga estruturar seu texto dentro do gênero textual adequado à proposta sugerida, nesse caso específico, o gênero “narração”. Sendo assim, reforçar a necessidade, para tal gênero, de título e organização textual em parágrafos é bastante pertinente.

A importância desses elementos (título e parágrafos) pode ser explicada uma vez que é, primeiramente, com o título que o interlocutor recebe a pista inicial sobre a tese que será abordada. E são os vários tópicos discursivos, organizados em parágrafos bem estruturados, que garantirão a coerência do texto como uma unidade de sentidos, permitindo que o interlocutor consiga desvelar os significados presentes no texto. Cavalcante (2013, p. 83) reforça nosso pensamento quando postula:

Os textos apresentam o tópico principal e os subtópicos, que são unidades menores. Portanto, um texto se estrutura em tópico e subtópicos, de forma hierárquica. [...]. Cabe ao leitor identificar a estrutura do texto, composta de tópico e subtópicos, e sua hierarquia, para garantir a adequada compreensão textual.

Foi relevante a professora ter realizado um apanhado geral em relação aos elementos que compõem a estrutura superficial do texto, isto é, elementos concernentes à ortografia, pontuação, letra legível e estética/apresentação. Todos esses elementos auxiliam a prática discursiva, corroborando para a melhor compreensão textual, mas ressalta-se que não são os únicos e os mais importantes para tornar o aluno um proficiente escritor. Acredita-se que aquilo que o aluno tem a dizer, seus conhecimentos sobre o uso da linguagem, expressos a partir do que é dito por ele, é o que merece maior relevância no ato de correção textual. Vejamos os discursos da docente em relação a todos esses elementos acima mencionados:

ORTOGRAFIA

Ortografia, pelo AMOR de Deus gente. Eu não sei como é que escreve essa palavra, eu não sei se casa é com “s” ou com “z”. Então eu vou pelo que eu acho, eu vou pelo que eu acho? Não gente, pesquisa. Não pode ter preguiça de pegar um dicionário e abrir o dicionário e consultar/ Não pode ter vergonha de levantar a mão e perguntar pro professor. Ô, casa é com “s” ou com “z”? Se for uma palavra, tem palavras que até eu me perco, as vezes eu não::putz e agora, me fugiu. Às vezes eu tenho que escrever a palavra, quer dizer, nós não nascemos sabendo tudo gente. Tem palavra que as vezes eu consulto no dicionário, porque eu também me perco, as vezes eu não lembro como é que escreve. Então, como é que eu vou aprender a escrever a palavra corretamente? Pesquisando, indo atrás. Eu nunca vou aprender se eu escrever, se eu acho que casa que tem som de “z” é com “z”, aí eu vou escrever com “z”, pronto e acabou-se, porque eu vou escrever só com “z” e é com “s”, certo? Então pesquisem, perguntem. Ali atrás tem um dicionário em cima do armário, falando de dicionário, tem um lá. Então não pode ter preguiça de consultar um dicionário e não pode ter vergonha de perguntar, certo? Tem que ter vergonha de escrever errado, porque acha que é e eu vou escrever assim e acabou-se. Não existe isso, certo?

PONTUAÇÃO

Pontuação. (Pausa). Já falei várias vezes, quando eu estou conversando com alguém eu mudo, eu dou pausas na minha voz, na minha fala, eu dou entonação na minha voz, na minha fala, certo? Joaquim foi pescar, se eu falar assim: Joaquim foi pescar, eu afirmei pra você que Joaquim foi pescar. Agora eu quero fazer uma pergunta: Joaquim foi pescar? Eu então mudei a entonação da minha voz, da minha voz, mudei. Então eu tenho que mudar a entonação aqui dentro da redação também, senão eu não entendo o que tá escrito. E eu mudo a entonação dentro do quê? Dapontuação. Se tem assustado dentro da redação, que ponto que eu vou usar? Exclamação. Se eu pergunto? Interrogação. Se tem duas pessoas conversando, tem um diálogo, qual é o sinal de pontuação que eu uso sempre na frente do diálogo? Travessão. Então se eu não coloco travessão na frente do diálogo, eu não vou entender que tem duas pessoas conversando, certo? Pra dar, eu estou falando pra vocês, tão percebendo que eu dou pausas (pausa), então é a vírgula, é o ponto final que eu uso dentro da redação. Se não tiver a pontuação correta na minha redação, eu não vou entender o que está escrito. Eu vou ficar confusa, certo? Ah, eu não sei usar, comece a usar. A gente só aprende (pausa) usando, não é? Eu não sei usar, eu não vou pôr pontuação. Tem um troço que eu escuto muito de aluno, tá gente? “Ai professora, eu não sei usar pontuação”. Ai não usa. Não usa e não vai aprender a usar mesmo.

LETRA LEGÍVEL

Letra legível. Pelo AMOR de Deus, como é que eu vou adivinhar o que o fulano escreveu se ele escreve tudo errado. [...] Pois é, canso de pegar o “a” desse jeito, porque eles querem fazer a perninha aqui em cima. Em vez deles fazerem a perninha “assim” eles descem e fazem a perninha “assim” (escreve no quadro demonstrando o que está dizendo), né, e assim vai, vai várias vezes por aí. As letras gente, a gente tem um desenho de letras reconhecidas no mundo inteiro, a gente, nós não podemos inventar letras do jeito que eu quero inventar. E eu escrevo assim, eu vou mudar e entenda quem entender e quem não entender que se lasque, né? Não é assim, tá? Letra legível não é aquela que tem que ser aquela letra redondinha de caderno de caligrafia, mas uma letra que eu, as pessoas entendam o que eu escrevi, certo? Depois da letra legível?

ESTÉTICA APRESENTAÇÃO

Estética e apresentação. O que que é mesmo a estética e a apresentação? Sem sujeira. É a parte bonita, né? /Quem é que gosta de pegar uma coisa feia, suja, toda rasgada, cheia de borrão, risco, né? Ninguém gosta. Tem redação que eu pego que tá assim, ainda né? Aquela caneta meio que estourando já, soltando tinta pra mais de metro. Ai fica aquela coisa toda, aquele texto meio que sujo, meio borrado/[...] Fica aquela letra medonha ainda por cima, nossa senhora. É uma visão, assim, do inferno.

COERÊNCIA

Coerência. O que é a coerência mesmo? (Pausa). Ah? o que que é a coerência mesmo? [...] Eu não posso começar a minha redação falando que o Joãozinho foi pescar e daqui a pouco eu estou contando como foi a janta aqui na EJA (pausa), de terça-feira à noite, né? Eu mudei todo o foco da minha história. Podem ter vários acontecimentos dentro da história, podem ter outros personagens? Pode, mas lembrem que eu passei um texto pra vocês, vocês tem aí, antes das férias, que tem lá, peguem lá, é a estrutura da narrativa. Alguém leu aquilo lá? [...]Então pessoal em cima de tudo isso aqui, em cima daquele texto que eu passei pra vocês, antes das férias, né meninos, eu gostaria que agora você:::s analisassem né, tivessem olhos críticos. Porque vocês vão olhar lá e aí vocês vão observar tudo o que tá errado. Vamos começar pela número um.

Quanto à supervalorização desses elementos que fazem parte da estrutura superficial do texto e a carência de uma abordagem textual interativa, Costa Val (1999, p. 36) confirma nosso ponto de vista:

A preocupação de julgar com objetividade as redações escolares tem resultado em esquemas de correção e atribuição de notas através dos quais se tiram pontos por desrespeito às regras do dialeto padrão ou por desobediência às convenções relativas ao uso da escrita, como a ortografia e a pontuação. Quer dizer: o julgamento acaba privilegiando os aspectos mais superficiais do texto escrito, que nada têm a ver com sua essência, isto é, sua textualidade, mas que são os únicos suscetíveis de mensuração objetiva. A mim parece que o ensino de redação só teria a ganhar se se procurasse respeitar na escola o que acontece na vida. A interação comunicativa *de verdade* é um processo essencialmente intersubjetivo: são pessoas que produzem/interpretam textos, e entram nesse jogo com toda a sua individualidade.

Essa fala de Costa Val (1999) traz em seu bojo uma postura pedagógica bastante parecida com a da docente em questão, ou seja, uma postura tradicional⁴ em que a correção textual se prende, quase que exaustivamente, aos aspectos que permeiam a superfície textual. Nesse tipo de correção são privilegiados os aspectos formais do texto e a argumentação do aluno fica relegada a um plano menos significativo.

Contudo, essas falas docentes trazem uma relevante explicação sobre a importância da coerência textual para a obtenção de sentidos. E o que é considerado mais interessante é que ela levou em conta, para explicar o “conceito de coerência”, o nível de conhecimento de seus alunos, explicou-o numa linguagem simples e objetiva. Essa explicação é pertinente, pois é pela da coerência que o locutor dá significado ao seu enunciado. Sendo assim, a coerência é fruto de um conjunto de enunciados encadeados em uma sequência lógica de ideias. Antunes (2009, p. 91) ratifica nossa reflexão sobre a coerência enfatizando: “Assim, a escolha das palavras e sua sequência sintática na arrumação da frase constituem um desses limites e, obviamente, uma das condições de coerência”.

A fala da docente apresenta uma visão bastante normativista em relação à atividade de correção textual. A professora dá grande relevância aos “erros” de ortografia, paragrafação, concordância, pontuação, estética textual, ficando relegado a um plano secundário, quase que inexpressivo, uma reflexão mais efetiva sobre o potencial discursivo presente nos textos dos alunos. Quanto a isso Antunes (2009, p. 90) se posiciona:

Não basta, como simplesmente se tem feito, cuidar para que sejam cumpridas as regras da gramática da norma-padrão. É evidente que a elaboração de textos que sejam adequados a uma situação formal de interação exige o cumprimento dessas normas. Contudo, a relevância desta mesma gramática precisa ser constantemente revista e só é inteiramente reconhecida quando se ultrapassa o escopo meramente linguístico, ou melhor ainda, o escopo meramente superficial do texto, que, antes de tudo, é ponto de encontro entre duas ou mais pessoas em interação.

⁴ Postura que ainda concebe a língua como um sistema abstrato, estático, reduzindo seu uso a nomenclaturas e classificações pormenorizadas.

Os comentários da professora em relação aos textos por ela lidos, no momento de correção textual coletiva, serão destacados em negrito, a fim de diferenciá-los dos fragmentos textuais dos alunos. Assim sendo, serão transcritas, nas próximas linhas, os comentários da docente referentes ao primeiro texto escolhido por ela a ser lido e “analisado” em grupo:

Não se preocupem que não tem nome tá e não são todas as redações que eu peguei. **Dá pra ler? Então vamos lá:** (pausa) **primeiro erro qual é? Foi logo de cara. Antes do parágrafo. O título, cadê o título dessa redação? E eu falo tanto pra vocês, né? Canso de falar. Faltou o/ Faltou o TÍTULO. O tí/tu/lo.** Não tem **título a redação. Depois? Parágrafo. Tem parágrafo aí? Ó, não tem, não tem parágrafo. Depois vamos ver ortografia, agora:** “Era uma vez que eu estava indo para a casa da minha amiga Sueli e eles me tratam muito bem, e a minha mãe estava indo para o sítio e é tão bom e é um lugar bonito tem cachoeira e tem piscina e eu gosto de brincar de jogar bola e brincar com o meu cachorro e o nome dele”/ **Gente,** (pausa) **que mais que faltou lá, além na ortografia? Pontuação. Aí pensa. Coitado do professor, né? Pega uma redação e tem que ler, nem sei de quem é, tá? Não se preocupem que eu nem sei de quem é. Mas ela é daqui da sala. Então é assim ó, ó. Vamos lá.** “Era uma vez” (pausa) **o que que teria que ter aqui? Primeiro que não precisava ter colocado “era uma vez” que não era um continho de fadas. Certa vez, certo dia, numa tarde chuvosa ou num belo domingo de sol, né, lá estava eu indo para a casa da minha amiga Sueli** (pausa), **gosto muito de ir lá. Ó, faltou palavra ali.** “Que eles me tratam muito bem” (pausa). “Aí minha mãe estava indo embora pro sítio, é tão bom”. **Oh, viu como é que tá gente, o que mais que faltou aqui? A coerência. Ela tá contando que ela foi pra casa da amiga dela, daqui um pouco ela já mudou o assunto e tá, e já tá contando que a mãe tá indo embora, pra onde? Pro sítio. Outra coisa aqui ó, ó “e tem piscina eu gosto de brincar de bola e com meu ca/chor/ro o nome deles é “Duque e Bobe”. Pois é, isso se chama con/cor/dân/cia, tá gente? Tem concordância aqui? Não, não tem. Se é plural as palavras tem que estar no plural, se é singular no singular. Aqui no caso são dois cachorros. Nunca que eu poderia ter colocado “com meu cachorro”. O nome dele, o nome deles, né, já tá aí, ó. “E eu gosto de caminhar no morro do areal e ver a minha amiga linda e o Reginaldo que mais e “amda” de bicicleta”. Que que tem de errado nesse anda aqui? Nós não aprendemos que o “m” só vai antes de “p” e “b”? Pois é. Engraçado que a gente decora lá quando é pequenininho, já com as professoras de alfabetização, mas chega na sétima e oitava séries escrevendo o “m” antes de “d”, ó. Interessante, né? Isso aqui foi por que não aprendeu? Não. Eu duvido quem é que não aprendeu aquela falinha básica da professora do primário que “m” só se diz antes de “p” e “b”, como é que é a musiquinha? “M” devo escrever. Quem é que nunca ouviu**

esse versinho? Não pode, meu Deus, era cantado toda a aula. Então aqui ó: “Andar de bicicleta” para, aqui eu não sei se é lima, cima, tá? Ouviram o que que eu falei, o que que entra aqui, ó? Letra le/gí/vel. Isso aqui é o quê, gente? Interpretando a redação:::se deduz que seria um “c”. Mas se eu isolar essa palavra aqui (pausa), fica lima, inclusive porque tá com letra maiúscula e nome próprio é com letra maiúscula. Então eu poderia confundir com Lima? Eu poderia, né? Então vamos lá. [...]. E aí lá vai né, lá vai cacetada. Bom, vamos ver outro.

Percebe-se, através de sua fala, que a docente em pouquíssimos momentos faz alusão a elementos textuais relacionados à textualidade, como, por exemplo, a coerência. Faz menção a esta de forma bem sutil, não explorando com maior propriedade esse mecanismo fundamental à prática discursiva. Nesse momento de correção coletiva acredita-se que falar sobre coerência é significativo, pois a coerência é imprescindível para que o texto possa ser percebido pelo interlocutor como algo uno e significativo. Portanto, falar em coerência para o aluno “ultrapassa o componente verbal, para incluir elementos cognitivos e fatores situacionais” (ANTUNES, 2009, p. 93).

No entanto, a professora num determinado momento reconstrói o texto do aluno, dando sugestões e alternativas para melhorá-lo, como: **“Primeiro que não precisava ter colocado “era uma vez” que não era um continho de fadas. Certa vez, certo dia, numa tarde chuvosa ou num belo domingo de sol, né, lá estava eu indo para a casa da minha amiga Sueli (pausa), gosto muito de ir lá”**. Sua atuação foi muito expressiva, muito embora a reconstrução textual, por meio de atividades epilinguísticas, suscite que o professor incentive seus alunos a recuperarem o potencial discursivo dos seus textos, colocando-se como leitores, a fim de torná-los mais eficientes em seus propósitos comunicativos. Nesse contexto, o professor não reconstruirá o texto do aluno e, sim, possibilitará que ele o faça, orientando-o para tal. Sobre isso Geraldi (1997, p.181-182) salienta:

A aposta que se faz aqui é que a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre o leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer.

É lendo o seu texto, refletindo sobre sua escrita e refazendo-o, a fim de potencializá-lo discursivamente, que o aluno terá condições de entender como “manusear” os recursos da linguagem, tornando-se um escritor eficiente. E, essa eficiência linguística, acredita-se que o aluno não adquire apenas na primeira escrita.

Na segunda redação, a docente enfatiza, com veemência, os mesmos elementos

relativos aos padrões normativos de linguagem, ressaltando a estética e a apresentação do texto. Observemos:

E agora, tem título? Tem, “A ilha da morte”. Começou com parágrafo? Começou com parágrafo? Sim. [...] Outra coisa que a gente decora de tanto ouvir, inclusive depois, sabe assim a gente, nós professores, no ensino fundamental dois, que se diz, às vezes nós nos pegamos falando mal das professoras lá do primário, sim, lá das pedagogas. Mas quando avaliar gente, o aluno é sem-vergonha mesmo. Não é culpa da professora que alfabetizou, porque isso aqui é outro detalhe que eu cansei de ouvir lá no meu primário (pausa). “E Julião perguntou”, dois pontos, parágrafo, travessão. Não é assim que a gente ouve, ouve no ditado até hoje. Parágrafo, travessão. Cadê o parágrafo? Tá, então vamos ver aqui: “Um dia o casal chamados de Júlia e Pestro veio a Santa Catarina para saber a lenda que tinha/”, ó, tinha, eu estou deduzindo, mas não parece um “d” de dinha? “Na cidade “encomtrarão” um senhor chamado Francisco e Juliano “pergunto” ” (Pausa) É perguntou, e não “pergunto”. Primeiro que esse Pe/dro, Pestro, está, está confuso. Ó, a letra legível. Aqui, tem dois erros nessa palavra aqui, “encomtrarão”, o “m” que é com “n”, encontraram. E depois? O “ão”. Isso aqui eu ensinei na conjugação de verbos que vocês não fizeram pouco exercício/Passado é com “m”, ão é futuro. Isso aqui eu não falei pouco, vocês não conjugaram pouco. Foi muito conjugado. [...] Que erro tem aqui no Juliano? Letra minúscula. Isso aqui eu também falei pra vocês já, nome próprio, lá quando a gente viu substantivo. Nome próprio é com letra maiúscula. “Pergunto”, é perguntou. Aí vem aquele caso que o professor falou no início da aula. A mania das pessoas escreverem exatamente da maneira que falam, não é verdade? Eu não posso escrever da mesma maneira que eu falo. Se eu estou falando errado eu não posso escrever errado. “É perguntou”. A gente vai muito pelos sons das palavras. É “pergunto”? Não é “pergunto” é perguntou, posso falar bonitinho também, né? Começar corrigir a escrita e também corrigir a fala do dia a dia. Aí faltou o quê aqui? Os dois pontos, porque ele vai introduzir a fala do personagem. Dois pontos, parágrafo, travessão. “É verdade o que as pessoas dizem sobre a ilha.” Tem um ponto de interrogação aqui, né? O senhor, agora colocou o “r”. Por que que aqui não colocou e aqui colocou? É sinal que a pessoa não sabe? É lógico que sabe, porque ela escreveu a mesma palavra de novo corretamente. Isso aqui é o quê? Falta de (pausa) atenção. E o que eu mais chamo é preguiça de parar pra pensar e avaliar o que está escrevendo. Outra coisa que eu mando vocês fazerem. Não é a correção antes de entregarem a redação pra mim? É. Então a gente já vê que a pessoa não fez a correção. Não fez. E como é que aqui escreveu de um jeito e aqui escreveu de outro? É porque ela sabia o correto. “Então Senhor Francisco

respondeu”, **faltou os dois pontos, parágrafo, travessão.** [...]. **Olha, eu não sei o que tá escrito aqui. Essa palavra aqui parece um “chau”, eu também não sei o que é isso. Não sei o que tá escrito. Se eu fosse corrigir, eu já colocaria em círculo aqui em volta e um ponto de interrogação do lado. Não entendo.** [...] **O espaçozinho do parágrafo foi o mesmo que foi usado aqui? Por que que aqui usou os dois dedos e aqui não, né? “Juliano “fico” meio “a sustado””, assustado é junto e com dois esses. Lá vem o que eu digo, não escrevam do jeito que, “ah eu acho que escreve assim eu vou escrever assim”. Não, pergunta. Pega o dicionário e consulta, não tenha preguiça, não tenha vergonha, vergonha é escrever errado e não perguntar.** [...] **Faltou o “r” no final, verbo no infinitivo é “a pensar”. E aqui, o que que está errado? O que está errado no “sedo”? Cedo é com quê? Cedo é com “c”. [...]. “Juliano responde” ... Ó, início de frase com letra? Maiúscula.** [...] **Faltou pontuação. Então aqui ó, emendou a frase tudo numa coisa só, não deu pra entender. A estética e a apresentação, isso mesmo. Cadê a estética e a apresentação? Pois é, né, que tristeza.**

Ressalta-se a preocupação da professora em desejar que seus alunos aperfeiçoem seus padrões linguísticos, mostrando a eles como devem observar aspectos textuais concernentes às normas formais do “bem escrever”, porém o objetivo desse artigo é o de trazer à tona a problemática da ausência de análise epilinguística nos processos de correção textual. Verificou-se que a correção efetivada em sala de aula se presta basicamente à “higienização” textual, não oportunizando reflexões críticas sobre o uso da linguagem, através de reescrita discursiva. Acredita-se que na reescrita textual o professor é peça fundamental, pois instigando o aluno a refletir sobre os elementos coesivos que fazem parte do texto, possibilita que o educando analise suas escolhas, repense sobre as muitas formas de falar a mesma coisa. Ao perceber e refletir sobre o “universo” linguístico que tem a seu dispor, o aluno entenderá que, apesar de haver variadas possibilidades de fala, nem todas são adequadas ao contexto enunciativo em que está inserido.

Um enunciado docente dentre os demais acredita-se que mereça ser mencionado, pois enfatiza o uso do dicionário como instrumento útil para que o aluno se esclareça em relação às suas dúvidas. É oportuna tal sugestão, pois o uso do dicionário pelo aluno, bem como dos muitos recursos didáticos que estão à sua disposição, vai auxiliá-lo no seu aprimoramento linguístico. Com relação ao nosso pensamento, Ilari (1997, p. 58) assevera:

[...] é desejável, no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas. Um primeiro objetivo consiste em acostumar o aluno a indagar o sentido das palavras desconhecidas com que depara, e a aceitar que os seus interlocutores lhe exijam esclarecimentos da mesma natureza. Falar a respeito da

língua em que nos expressamos é um comportamento normal e útil, que corresponde a uma das funções mais importantes e típicas das línguas naturais, a função metalinguística.

Pode-se observar, no entanto, que o predomínio da fala docente versou a respeito de erros ortográficos, da estruturação de parágrafos, sobre letras maiúsculas e minúsculas, ou seja, para esse texto, a professora não levantou novas alternativas discursivas, não procurou explorar a criatividade do aluno já que a narrativa proposta por esse sujeito-autor se dispunha a abordar um enredo interessante, uma história de mistério e suspense, a julgar pelo seu título “A ilha da morte”.

Na elaboração de um texto normalmente priorizamos temáticas as quais possamos falar com desenvoltura e segurança. Deste modo, o educando, diante de uma proposta de redação, cujo tema era livre, optou por falar de si, de seus sentimentos. No entanto, nesse terceiro texto “analisado” pela professora, percebe-se que a docente não oportuniza ao aluno contar a sua história de vida, valorizando, assim, “o seu dizer”. A partir desses comentários proferidos pela docente foi suscitado um questionamento: “Esses comentários aqui realizados auxiliam o aluno em sua prática discursiva?” Acredita-se, sinceramente, que não. Acompanhemos a professora:

“Era uma vez um menino, que mouro em Itapema, nasceu em Tijucas”. Ó, **muita vírgula aí sem necessidade.** “Trabalhou fora, o pai não morava junto, pois, pois tinha se “ceparado.”” **Que que tá errado nesse separado? É com “s”.** “Cresceu e ficou maior”. **Se ele cresceu, é lógico que ficou maior. Tomem cuidado quando vocês forem declarar alguma coisa e acontece esse tipo de coisa. E cresceu e ficou maior. É a mesma coisa que subiu pra cima e desceu pra baixo. Como é que é mesmo o nome dessa figura de linguagem que eu me esqueci? Pleonasma, isso mesmo. É um pleonasma, tá? Então está repetindo duas vezes a mesma coisa. Não precisa ter posto ficou maior.** “Começou a trabalhar, ajudava em casa, o que ele não podia ter quando criança começou a comprar. Hoje “morra” /” (risadas dos alunos) **Como é engraçado né?** É engraçado quando a coitada da professora aqui tem que corrigir essas desgraças aqui, ó. “Hoje “morra” sozinho e pretende terminar os estudos e se formar no terceirão e se Deus “quize” fazer uma faculdade. Trabalho registrado, estudo no CEMEJA da escola “x”. Os professores são ótimos. [...] Tenho uma namorada ótima e é essa a história de mim”. É vê só né? Olha gente, juntos vamos lá.

Sabemos que os indivíduos costumam falar daquilo que vivenciam, que experimentam. Assim sendo, falar de sua própria vida é, de certa forma, mostrar-se, fazer-se conhecer, dialogar sobre si mesmo. Por conseguinte, um diálogo que merece ser respeitado. Quanto ao papel do professor, enquanto leitor de textos de seus alunos, Geraldi (1997, p. 179) afirma:

Se o texto escrito pelo aluno era para ser lido, e se a leitura é mais do que simples “informação” que se extrai do texto, mas efetivamente envolve o leitor, não vejo como um professor, leitor dos textos de seus alunos, possa ignorar tantas perguntas que as informações dadas pelo texto fazem surgir. E note-se, perguntas formuladas com base no que disse o aluno não tem resposta previamente conhecida pelo professor. As perguntas já não são perguntas didáticas, mas perguntas efetivas que fazem do diálogo da sala de aula uma troca e a construção do texto oral coenunciado. [...]. A participação do professor neste diálogo já não é de aferição, mas de interlocução.

Deste modo, dar voz ao aluno é, acima de tudo, ouvir com atenção e respeito o que ele tem a dizer. Ouvir sobre seus anseios, sobre suas expectativas. Dialogar com o texto do aluno vai além de críticas aqui enunciadas, que discriminam e mexem com sua autoestima: **“É engraçado quando a coitada da professora aqui tem que corrigir essas desgraças aqui, ó”**. Essa postura docente nos remete a Freire (2001, p.96), quando ele fala sobre o respeito à identidade cultural do sujeito aprendiz:

Pensemos um pouco na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa. Creio que o primeiro passo na direção deste respeito é o reconhecimento de nossa identidade, o reconhecimento do que estamos sendo na atividade prática em que nos experimentamos. É na prática de fazer as coisas de uma certa maneira, de pensar, de falar uma certa linguagem [...], é na prática de fazer, de falar, de pensar, de ter certos gostos, certos hábitos, que termino por me reconhecer de uma certa forma, coincidente com outras gentes como eu. [...]. É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu.

No enunciado de Freire (2001) percebe-se a importância do professor considerar o educando como um sujeito sociocultural que possui valores, conhecimentos, vivências que corroboram, no contato com os vários “tus”, dentre os quais os professores são incluídos, para trocas significativas de experiências e conhecimentos de mundo entre todos os envolvidos no processo interlocutivo.

Segundo Gil Neto (1996, p. 50), o aluno “escreve na escola, da sua realidade, da sua fantasia, de acordo com a sua visão de mundo. Revela-se para os possíveis leitores e não tenta adivinhar a fórmula mágica que é escrever e que só a escola parece ter.” Esse argumento de Gil Neto evidencia como as práticas escolares de produção textual estão distanciadas da realidade dos alunos. Por isso, defendemos nesse artigo uma abordagem de linguagem numa perspectiva dialógica e pragmática, que considera que todo texto tem uma intenção predefinida e um ponto de vista defendido por seu locutor à espera de uma réplica do leitor/ouvinte.

Tomando como ponto de partida os dizeres de Geraldini (1997), de Freire (2001) e de Gil Neto (1996), compreendemos que o respeito ao educando é condição primordial para sua aprendizagem. Pois é a partir do respeito entre os sujeitos que nasce a confiança, a abertura ao diálogo, a mediação que é tão necessária ao processo de análise linguística.

Analisando a fala da professora, em relação à quarta redação, também podemos perceber a abordagem normativista empregada pela docente.

E agora gente/ “Morro do Cambirela”. Tem título? Tem parágrafo? Tem. Tá bem alinhadinho? Esteticamente como é que a gente diria que está essa redação? Tá boa né? Esteticamente tá boa, tá bem limpinha, não tem borrão/Os parágrafos estão todos alinhadinhos, o título tá certinho, bem centralizado. Agora vamos avaliar o quê? A/ ortografia/ Vamos ver: “No dia vinte e um do dois de dois mil e treze eu e meus amigos resolvemos subir no morro do Cambirela”. A única coisa que esse “c” do Cambirela deveria ter sido maiúsculo [...] e Cambirela com letra maiúscula, tá? Porque eu tô nomeando Cambirela e é nome próprio, letra maiúscula. “Começamos a subida no dia vinte e dois/” Isso é, ó. Ele falou que era no dia vinte e um e depois já era no dia vinte e dois/ Ah não, tá certo/ Tá certo. Nós é que “tamo” deixando erro, no dia vinte e dois foi que ele subiu. “Começamos a subida no dia 22.02.2013 as 6 horas da manhã/” Seis horas. Como eu tenho horário aqui, esse “as” deveria ter uma crase que é aquele acento invertido lá, certo, que é chamado de acento gráfico. Então aqui ocorre o fenômeno da crase, antes de horário. Faltou o acento. “Começamos a subida no dia 22.02.2013 as 6 horas da manhã e chegamos no final da tarde. E no mesmo dia houve muitos obstáculos no caminho, árvores caída/”, aqui tem um erro de concordância. Se são árvores, tinha que ser caídas. Continuando: “...muitos obstáculos no caminho, árvores caída, lamo, barreiras e pedras muito grandes etc.” “Lama”, mas parece um “lamo” né? Barreiras e pedras muito grandes etc. Aqui faltou uma virgulinha e separar o etcetera do grandes. Um dos problemas quando se faz esse tipo de escrita aqui, com a letra solta, é vocês tomarem cuidado pra não escreverem muito próximo essas palavras uma da outra porque dá a impressão que a palavra tá toda emendada. Cuidar pra não ficar a letra junta, né? “Na metade encontramos uma casa abandonada onde tinha um carro velho. Tentamos abrir o carro/” Esse tentamos tá com cara de “tenhamos”, mas assim, lendo dá essa impressão, né? Por isso que eu disse que vocês tem que tomar cuidado com a ortografia e com a letra legível, senão a gente acaba entendendo outra coisa, ó. “Tentamos abrir o carro e ele era tão velho que as portas não se abriam. Encontramos também um cachorro que estava muito faminto e doente. Demos comida a ele. Como “ja” era perto do meio dia/” Esse já faltou o acento e meio-dia tem hífen. “... Como “ja” estava perto do meio dia resolvemos “amoçar”.” Aqui tem um errinho, ó. Só que

essa redação, comparando com as outras, ela tem bem menos erros, né gente? Então é uma das redações que eu ó, tá vendo já tá melhor assim. Essa redação receberia uma nota muito boa.

Mais uma vez percebe-se claramente quais são os “objetos” textuais mais significativos à docente. Suas ponderações referem-se aos mesmos elementos por ela enfatizados ao longo de todas as correções. Preocupa-se em demasia com a “higienização” textual, não auxiliando de maneira mais efetiva o aluno a melhorar o seu discurso. Para Antunes (2003, p. 65), a escrita deve ser orientada para a coerência global:

Entre tantos aspectos, o ideal será o professor conceder a maior atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como a clareza e a precisão da linguagem (a escolha da palavra certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito.

Antunes (2003) nos informa que a fixação em elementos ortográficos, por exemplo, desvia a atenção do professor daquilo que realmente interessa ser apreciado num texto, isto é, a coesão, a informatividade, a coerência, a “transparência” do que é dito pelo sujeito-autor, que expedientes linguísticos esse sujeito utiliza para convencer e persuadir o seu interlocutor.

Esse enunciado: “... **Esteticamente tá boa, tá bem limpinha, não tem borrão**” enfatiza o valor de um texto sem borrão, levando o aluno a pensar que a escrita é um processo simples e que será cumprido, satisfatoriamente, através de uma única escrita, o que não é uma verdade. Nem sempre encontramos as palavras certas de imediato, o que implica a releitura e reescrita do texto, quantas vezes forem necessárias, a fim de que possamos transmitir ao nosso leitor a ideia que desejamos comunicar. Sendo assim, Antunes (2003, p.59) ratifica esse posicionamento:

A prática das “redações” escolares, normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever, leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da *melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar*. Essa busca da “melhor forma” fica sinalizada no texto pelas rasuras, que indicam exatamente a outra opção que pareceu mais adequada que a anterior: o professor, normalmente, tem inibido o uso da rasura, deixando passar a falsa ideia de que palavra certa já se encontra na primeira tentativa. (Grifos da autora).

Os últimos enunciados evidenciam, com nitidez, a postura normativista da docente, quais sejam, “**Só que essa redação, comparando com as outras, ela tem bem**

menos erros, né gente? Então é uma das redações que eu, ó, tá vendo já tá melhor assim. Essa redação receberia uma nota muito boa”.

Diante do exposto, compreende-se que, para a docente, uma redação boa e, por conseguinte, merecedora de uma boa nota é aquela que apresenta poucos erros, limpa, sem sujeiras, sem borrões, não importando, portanto, o conteúdo posto, as informações nela veiculadas, a lógica discursiva do aluno-escritor.

Para Costa Val (1999), muito embora muitos dos professores deem preferência aos aspectos formais de um texto, sua relevância está na eficiência informativa, em que são veiculadas ideias novas, ancoradas em conhecimentos prévios. Como evidencia a autora, a análise linguística, por privilegiar a informação contida no texto, trabalha no plano lógico, semântico e cognitivo da mensagem. Sendo assim, Costa Val (1999, p. 128) argumenta:

O grau de textualidade de uma produção linguística é decisivamente determinado por sua coerência. O fator que tem peso preponderante em sua eficiência pragmática é a informatividade. Esses componentes se localizam no plano lógico-semântico-cognitivo, e não no formal, que tem merecido atenção predominante na escola.

Defende-se, nesse ensaio, que a **interação comunicativa** deveria ser **o foco das correções textuais**, uma vez que o texto engloba três dimensões: a formal, a conceitual e a pragmática. Logo, trabalhar essas três dimensões textuais enriquece as atividades de correção, pois possibilita que os alunos percebam que o texto é um somatório de conceitos (ideias) estruturados formalmente com uma intenção comunicativa.

Na análise do último texto comentado pela professora, observa-se que, mais uma vez, há um enfoque textual normativista.

Pessoal, prestem atenção aqui, ó. Quando você bate o olho nessa redação aqui/ O único borrão que você não deveria, que você pecou foi esse aqui, certo? Não fosse esse aqui eu diria que a tua estética e a tua apresentação está (pausa) ótima. Porque não fosse só esse errinho aqui a folha está limpa, tá bem alinhada, a letra está legível. Olha como a letra ficou legível, bem **separadinha uma palavra da outra, não está tudo misturado/ Não tá bonito assim olhando? Não tá uma redação limpa? Bonita. É isso aqui que eu falo, quando eu cito apresentação e estética, gente. A redação limpa, bonita e agradável de se ler / Claro que agora a gente vai ver se tem erro lá dentro, a gente vai verificar as outras coisas lá. Vamos lá: “No dia onze de julho de dois mil e treze iniciamos a aula com uma notícia muito “ruin”/” Ruim, aqui é com “m’ e você colocou “n” e aí dois pontos. Não errou pelo fato de ter colocado dois pontos, porque isso aqui seria um aposto, que a gente vai estudar. Que que é o aposto? O aposto é uma explicação de algum termo dentro da (pausa) da frase. Tá, então você poderia ter usado**

vírgula ou os dois pontos, então tá correto. Viram como a gente aplica a gramática dentro da redação? Ai vocês dizem por que que eu vou estudar preposição e verbo? Pra usar certo dentro da redação. Então eu acho que sem querer, acho que você nem sabia que/ Mais usou. Olha aqui ó, pelo fato gente, as vezes a gente usa esses recursos aqui não porque eu sei que o nome é apostro, mas porque de uma forma indireta eu aprendi tudo isso aqui fazendo o quê? Lendo. Por isso que é importante a leitura. Eu posso não ter aprendido que tem uma, que ali se chama apostro, mas eu aprendi que, se eu quero explicar qual foi a notícia ruim eu posso colocar dois pontos e colocar a explicação depois. Porque eu li isso em algum livro, leu num jornal, em alguma revista. Então aqui: “...uma notícia ruim: A professora Raimunda vai parar de nos dar aula. Por esse motivo ela nos devolveu a prova que tínhamos feito dia quatro de julho onde todos os alunos tiveram nota alta. Em seguida a professora Beatriz/” **Em seguida, aqui faltou uma virgulazinha.** “...em seguida a professora Beatriz nos devolveu a prova de português. **A disciplina é com letra maiúscula, tá?** “... a prova de português que tínhamos feito no dia primeiro de julho. Depois disso nós fizemos a correção da prova. Mais ou menos as 20:00 horas/” **Detalhe, não precisava esses dois zeros aqui/ E aqui tem uma crase, foi o que eu falei pra vocês.** “A professora nos passou uma atividade onde tínhamos que criar uma redação para entregar na próxima aula de português, que é essa redação aí. As 20:15 horas fomos para o intervalo”. **Aqui pode pôr os dois pontos no quinze porque tem os minutos, né? Mas como é hora exata não seria necessário. Ou você colocaria as vinte ou tiraria isso aqui ou deixaria isso aqui. Só vinte horas.** “Do intervalo fomos direto para a Educação Física. As vinte e duas horas, as vinte e duas horas fomos embora”. **Faltou a crase também. Seria uma redação que tiraria uma nota, uma nota boa. Evidência completa tá, também. Tá muito bem escrita, tá certinha só uns pouquinhos erros. Esse tipo de erro aqui gente, quando eu falei da crase, esses errinhos assim a gente admite porque a gente tá aprendendo, né? É um processo. O que não se admite é um erro de palavrinha bá/sica que vocês tão acostumados. O “m”, o “n”. O uso do “m”, do “n”, né? Vocês vem desde pequenininho aprendendo. São esses, então tem erro que a gente tem que tomar cuidado. São erros que a gente vem ouvindo lá, desde pequenininho. Agora esses outros erros aqui, esses básicos que ele colocou é normal. Estamos aprendendo e não temos que fazer uma redação cem por cento, logo de cara.**

Deseja-se nessa análise reforçar um pequeno trecho dentro dessa longa citação: **“A redação limpa, bonita e agradável de se ler / Claro que agora a gente vai ver se tem erro lá dentro, a gente vai verificar as outras coisas lá”.** Esse enunciado evidencia que a primeira preocupação da docente é verificar se a estética e a apresentação do texto estão a contento e, num segundo momento, ao invés de preocupar-se em orientar sua análise para o dizer do aluno, procura “enfocar os erros” contidos no texto.

Outro posicionamento merecedor de comentários, diz respeito ao trecho em que a docente fala da aplicabilidade de elementos da gramática, dentro da redação: **“Viram como a gente aplica a gramática dentro da redação? Aí vocês dizem por que que eu vou estudar preposição e verbo? Pra usar certo dentro da redação. Então eu acho que sem querer, acho que você nem sabia que/ Mais usou. Olha aqui ó, pelo fato gente, às vezes a gente usa esses recursos aqui não porque eu sei que o nome é apostro, mas porque de uma forma indireta eu aprendi tudo isso aqui fazendo o quê? Lendo. Por isso que é importante a leitura”**. Muito pertinente esse elo feito pela professora, tentando dimensionar ao aluno a utilidade pragmática dos recursos gramaticais. No exercício de análise textual, acredita-se ser essa uma tarefa essencial. Sobre uma ação reflexiva sobre o uso da linguagem, Geraldi (2010, p. 186) adverte que as atividades epilinguísticas são as mais produtivas para o desenvolvimento das “competências no uso da linguagem (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva)”.

A docente termina a análise desse texto enunciando: **“Seria uma redação que tiraria uma nota, uma nota boa. Evidência completa tá, também. Tá muito bem escrita, tá certinha só uns pouquinhos erros. Esse tipo de erro aqui gente, quando eu falei da crase, esses errinhos assim a gente admite porque a gente tá aprendendo, né? É um processo. O que não se admite é um erro de palavrinha básica que vocês tão acostumados. O “m”, o “n”. O uso do “m”, do “n”, né? Vocês vem desde pequenininho aprendendo. São esses, então tem erro que a gente tem que tomar cuidado. São erros que a gente vem ouvindo lá, desde pequenininho. Agora esses outros erros aqui, esses básicos que ele colocou é normal”**. Apresentar “poucos erros” é o critério definidor de boa nota para a docente. Isso ficou bem esclarecido durante todas as falas dela. Contudo, a docente faz distinção entre diferentes tipos de erros. Errar sobre aquilo que se ouve desde pequeno, não será permitido, mas, em contrapartida, erros “básicos”, segundo ela, são normais. Como entender tal critério? Percebeu-se que até para o aluno ficou difícil compreender tal postura docente.

Recordemo-nos de que os alunos da Educação de Jovens e Adultos são escritores iniciantes e, quanto a isso, Passarelli (2012, p. 149) assevera: “O processo de escrita de um escritor principiante se dá em função de seus propósitos e de sua satisfação, do jeito que ele é capaz, ou seja, escreve de acordo com o que ele sabe a respeito do assunto em questão [...]”. Partindo deste raciocínio, o professor, sendo um revisor do texto de seu aluno, o ajudará na tarefa de ressignificá-lo, através, num primeiro momento, de diálogo esclarecedor, orientando-o sobre as mais variadas possibilidades enunciativas para o seu texto, para, depois, incentivar a sua reescrita.

O “discurso” de encerramento dessa aula de correção textual, proferido pela professora, expõe com muita clareza a sua visão de correção textual. Percebe-se que para a docente corrigir um texto implica ajustá-lo formalmente aos padrões gramaticais cultos. Observemos:

Então gente, o negócio é feio mesmo. Só que assim ó, sabe o que é engraçado. Sabem por que eu fiz isso? Porque colocando as redações aqui, vocês olham os erros, não olham? Mas na hora de escrever vocês não enxergam o que tão errando. Aí eu peço pra fazer rascunho, pra depois passar a limpo e vocês pensam ah, professora chata nos faz escrever duas vezes a mesma coisa. Pra quê? Não, tem erro que nem eu disse. Tem erro que é normal vocês errarem, porque tão em processo de aprendizagem, só que tem erro básico ali que se aprende, ó meu Deus... E coisas assim, ó, que eu canso de falar toda a aula. Quantas vezes eu já passei essa lista aqui no quadro para vocês? Pois é, e tem gente que não olha a lista que eu passei. [...]. Então olha aqui ó gente, são coisas que eu falo sempre que vocês vão fazer redação. Como diz a nossa amiga lá. Eu já passei umas cinco vezes essa lista aqui no quadro. Já falei uma por uma. Todas as vezes que eu faço eu falo uma por uma, uma por uma. Vocês cansaram de ver ali que tinha redação sem título, sem parágrafo, né? A letra maiúscula que eu estou repetindo sempre/ Substantivo, no início do ano, eu cansei de falar que substantivo próprio é com letra maiúscula. Cadê a letra maiúscula do substantivo? “Essa história é de mim”. Que apareceu em uma redação, até que o mim não estaria errado. Ele poderia ter colocado: Essa história é sobre a minha vida. É que nem o cresceu, cresceu depois ficou maior, é tenebroso.

Essa fala de “fechamento” da atividade de correção textual soa como um resumo de tudo o que discutimos até o presente momento em relação à postura epistemológica da professora. Postura essa descontextualizada da realidade discursiva⁵ de seus alunos. Essa atitude docente reforça práticas de texto mecanizadas e desprovidas de um sentido discursivo-pragmático.

Percebe-se, também, que a docente discursa enfatizando que ela já passou várias vezes uma lista de passos a serem executados para a elaboração de uma redação, como se isso fosse a garantia para o aluno escrever bem: **“Quantas vezes eu já passei essa lista aqui no quadro para vocês? Pois é, e tem gente que não olha a lista que eu passei. [...]. Então olha aqui ó gente, são coisas que eu falo sempre que vocês vão fazer redação. Como diz a nossa amiga lá. Eu já passei umas cinco vezes essa lista aqui no quadro. Já falei uma por uma. Todas as vezes que eu faço eu falo uma por uma, uma por uma.”**

Não existe uma receita pronta para transformar alguém em um sujeito-autor, mas acredita-se que é reconstruindo o que o aluno escreve, dando-lhe a oportunidade de refletir sobre o seu dizer, sobre suas escolhas linguísticas, que o professor conseguirá avançar nesse sentido. A fala de Antunes (2003, p. 54) complementa esse raciocínio:

[...], produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos

⁵ Realidade discursiva significa, nesse nosso contexto de fala, a realidade que o aluno vivencia e, por conseguinte, acaba transmitindo ao seu texto.

papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Por fim, esse ensaio pretende suscitar uma reflexão que tem como eixo central o texto percebido pelo leitor/ouvinte como interação. Acredita-se, como Antunes (2003), que escritas uniformizadas, impecavelmente organizadas, sem variações de superestrutura, que não acrescentam nenhuma novidade, que não emocionam e nem fascinam, e, sobretudo, não auxiliam na proficiência linguística do educando, servem principalmente para preencher folhas de caderno e tempo do calendário escolar.

Considerações finais

Depois de todas as reflexões aqui realizadas entendemos o quanto é “trabalhoso” para o professor desenvolver, com os alunos em sala de aula, atividades que envolvam textos. Isso porque essas atividades demandam tempo e preparo linguístico docente. Portanto, não é uma atividade simples e aleatória.

Os dados revelaram que a professora não contempla atividades epilinguísticas nas atividades de correção textual, fato esse que não colabora para o aprimoramento linguístico dos educandos, uma vez que a docente prima pela “higienização” das estruturas superficiais dos textos de seus alunos, preocupando-se com a forma textual, descuidando-se do seu conteúdo.

Este artigo não tem a pretensão de esgotar as várias *nuances* que esse assunto suscita. Seu objetivo foi o de compreender, através da postura epistemológica da professora, a maneira que ela trabalha a correção textual com seus alunos do quarto ciclo da educação de jovens e adultos em sala de aula. Com as análises aqui realizadas, fornecemos subsídios, ainda que modestos, para que todos nós, professores de língua materna, possamos embasar criticamente as nossas práticas de correção textual em sala de aula, conscientes de que corrigir textos demanda mais que sua simples “higienização”. A correção, portanto, é uma das várias etapas nos exercícios envolvendo textos dos alunos, pois uma proposta interativa no uso da linguagem engloba planejamento, escrita, revisão e reescrita; objetivos bem definidos em cada uma delas e um adequado domínio linguístico do professor, para essas atividades.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de ensino; 21).

_____. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula, v. 1).

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino, 10).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Texto e linguagem).

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção na sala de aula).

_____. *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Texto e Linguagem).

GIL NETO, Antonio. *A produção de textos na escola*. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, R. de. *Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

PASSARELLI, Lilian Maria G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana C.; LIMA, Ana (Orgs.). *Ensino de Gramática: Reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 2).

_____. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2013.

Artigo recebido em: 20 mar. 2014
Aceito para publicação em: 20 out. 2014