

**AVALIAÇÃO E EFEITOS DA APLICAÇÃO DE LISTAS DE
CONTROLE/CONSTATAÇÕES NA PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR**

Lucilene Aparecida Spielmann Schnorr¹
Carmen Teresinha Baumgärtner²

RESUMO: De acordo com documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná/DCE (PARANÁ, 2008), a disciplina de Língua Portuguesa tem a função de contribuir para a ampliação da capacidade comunicativa dos alunos, possibilitando que os mesmos se comuniquem adequadamente nas diversas situações de interação social em que estejam inseridos. As DCE orientam que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, a fim de que eles compreendam os discursos que os cercam e tenham condições de interagir com esses discursos. Para isso, é fundamental que consideremos a natureza social da linguagem, como também o contexto de produção dos enunciados, os quais têm seus significados social e historicamente constituídos. Na perspectiva dialógica da linguagem, ao trabalhar com a escrita e a reescrita de textos, como professora de Língua Portuguesa de Escola Pública e como pesquisadora, interessou-nos investigar, em nossa pesquisa de mestrado (em andamento), vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS a elaboração e aplicação de um recurso pedagógico que pudesse nos auxiliar no momento da avaliação/correção da produção textual escrita, e que possibilitasse aos alunos um meio mais eficaz de revisão de seus textos, com vistas a orientar adequações no processo de reescrita. Para isso, primeiramente elaboramos um modelo de recurso, a lista de controle/constatações, e desenvolvemos uma série de atividades voltadas ao seu uso à produção de textos escritos em sala de aula, durante e após as quais o testamos. Situada no campo de Estudos da Linguística Aplicada, caracterizando-se como pesquisa-ação, na discussão deste trabalho abordamos os efeitos da aplicação do referido recurso na avaliação, revisão e reescrita de textos de alunos de um 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual de ensino de um município do Oeste paranaense, destacando as mudanças constatadas entre a primeira e a segunda versão do texto, bem como a habilidade dos alunos de relacionar os itens elencados nas listas com o contido em seus textos. No decorrer da pesquisa, observamos que a avaliação interativa, realizada via lista de controle/constatações mostrou ser um recurso eficaz para o exercício de reescrita, pois contribuiu para a conscientização dos alunos quanto aos aspectos passíveis de mudança nos seus textos. A avaliação/correção interativa contribuiu para a ampliação das condições necessárias para que os alunos escrevessem textos mais adequados ao seu projeto de dizer.

PALAVRAS-CHAVE: produção textual; avaliação interativa; lista de constatações; reescrita.

INTRODUÇÃO

As formas de avaliação/correção e de interferência do professor no texto do aluno já foram motivo para a realização de diversas pesquisas. Dentre elas destacamos os trabalhos de

¹ Professora da Rede Pública do Estado do Paraná, aluna Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – PROFLETRAS – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel. E-mail: lucilenesjp@hotmail.com

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Letras - Mestrado Profissional do Curso de Letras da UNIOESTE - Campus de Cascavel. E-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

Serafini (1998), Ruiz (2013 [2001]), Buin (2006), Gonçalves (2007; 2013). Tais estudos evidenciaram que há uma tendência entre os professores de corrigir apenas problemas mais pontuais e mais visíveis nos textos dos alunos, geralmente associados a inadequações de ordem gramatical ou lexical. Além disso, de acordo com Ruiz (2013 [2001]), Gonçalves (2013) e Buin (2006), algumas vezes o professor chega a redigir comentários/anotações nos textos dos alunos, com o objetivo de indicar aspectos que precisariam de adequações, e de orientar a revisão e a reescrita. Todavia, os autores observaram que nem sempre tais comentários são compreendidos pelos alunos. Como consequência, as intervenções podem se tornar ineficazes, e os textos, quando reescritos, podem não alcançar uma melhor qualidade.

Visando contribuir com essa discussão, neste artigo apresentamos e discutimos resultados parciais de uma pesquisa (em andamento) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional/PROFLETRAS. Nessa pesquisa, investigamos uma forma de mediação nos textos escritos dos alunos que tem sido apontada por estudiosos da área como eficaz no processo de avaliação/correção: a correção interativa, aqui renomeada avaliação/correção interativa³, por meio de listas de controle/constatações.

A avaliação/correção interativa consiste numa forma de correção em que o professor realiza uma série de questionamentos voltados à adequação do texto do aluno a aspectos próprios do gênero produzido e se realiza por meio da aplicação de listas de controle/constatações, as quais compreendem uma série de itens elaborados após o aluno ter desenvolvido conhecimentos suficientes sobre o gênero trabalhado, e servem de base para sua autoavaliação/correção ou avaliação/correção do professor. De acordo com o Gonçalves (2013), a correção interativa via lista de controle/constatações possibilita ao professor realizar apontamentos específicos no texto do aluno, ao qual caberia retomar a produção textual, interpretar os apontamentos feitos pelo professor, e proceder às adequações, para que seu texto atinja os propósitos comunicativos desejados, reais ou fictícios. Essa forma de correção difere da textual-interativa, mediada por bilhetes interativos, escritos geralmente no pós-texto, conforme descrito por Ruiz (2013 [2001]), e também pretende ir além das correções indicativa, resolutive e classificatória, constatadas por Serafini (1998).

O trabalho com listas de controle/constatações é sugerido por Schneuwly e Dolz (2004) e pelo grupo de Genebra, os quais propõem a aplicação destas associadas às Sequências Didáticas/SDs, como uma metodologia para o ensino da produção escrita de textos dos mais

³ Quando estivermos nos referindo a estudos de outros pesquisadores, usaremos os termos por eles empregados, ao passo que quando concernir à nossa pesquisa utilizaremos a expressão “avaliação/correção”, em razão do sentido que a ela conferimos (cf. nota de rodapé nº 3, p. 1).

variados gêneros discursivos/textuais⁴. As SDs normalmente partem de uma produção inicial, de caráter diagnóstico, após a qual são planejadas e realizadas uma série de atividades modulares, em que o aluno é levado a apreender as características do gênero trabalhado, e terminam com uma produção final. No decorrer desse processo são elaboradas as listas ou grades de controle/constatações, a serem aplicadas no momento da reescrita e produção final.

Neste estudo, orientamo-nos por uma postura pedagógica associada aos princípios do interacionismo (GERALDI, 1997, 2012[1984]), e a uma concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929]). De acordo com Bakhtin, é pela via da linguagem que as interações acontecem. Estas interações se dão por meio de enunciados, os quais são sempre dialógicos, isto é, são uma resposta a outros enunciados, pertencentes tanto a uma situação imediata de comunicação como a um contexto mais amplo. Desta forma, o caráter dialógico da língua constitui-se por meio da interação verbal, que se realiza com enunciados (orais ou escritos), os quais pressupõem a existência de interlocutores. Logo, é nas relações dialógicas que se estabelece a comunicação, produto das relações humanas, mediadas pela linguagem. Esta, segundo Bakhtin, "é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém" (BAKHTIN /VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 115).

A correção interativa, associada às listas de controle/constatações, de acordo com Gonçalves, possibilita ao aluno "a possibilidade de escrever no contexto de uma situação comunicativa que não quer, tanto quanto possível, caracterizar-se como artificializada." (GONÇALVES, 2013, p. 23). Nesse sentido, tendo sido respeitadas as condições de produção, conforme proposto por Geraldi (1997), estas poderão ser conferidas também por meio das listas. Com isso, as orientações para a reescrita textual podem se tornar mais eficientes e possibilitar melhores ajustes ao texto que as outras formas de correção.

O percurso empreendido com vistas a atingir os objetivos mencionados está assim explicitado neste artigo: primeiramente apresentamos o referencial teórico que sustenta nosso posicionamento e onde são abordados conceitos relativos ao assunto em foco. Depois, apresentamos as listas de controle/constatações por nós elaboradas e discorreremos sobre o trabalho realizado em sala de aula para a utilização das referidas listas; e, para finalizar,

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

apresentamos a análise do corpus e os resultados parciais observados, seguidos das considerações finais.

1 ESCRITA DE TEXTOS E AVALIAÇÃO

O ensino da língua portuguesa, cada vez mais, tem sido alvo de críticas e questionamentos, principalmente pela mídia, quando são divulgados os resultados das avaliações em larga escala, como SAEB, ENEM, PISA⁵, ou de exames vestibulares. Estudos dessa realidade apontam as dificuldades que os alunos apresentam para produzir textos adequados a uma determinada situação de linguagem. Todavia, não podemos dizer que os alunos não escrevem nas escolas, pois nas aulas normalmente há momentos de escrita, e não só na disciplina de Língua Portuguesa.

Entendemos que as atividades de produção escrita devem ser acompanhadas de uma etapa seguinte, na qual deve ser discutido e avaliado se os textos produzidos atendem aos propósitos da situação de interação previamente estabelecida. Nesse momento, é importante levar em conta, dentre outros fatores, o objetivo da interação, interlocutores, lugar social, e gênero, bem como a tessitura do texto e o uso dos recursos linguísticos, observando-se a produção escrita como um todo. No entanto, estudos anteriormente mencionados apontam que frequentemente a prática é reduzida à mera verificação de erros, em geral de caráter ortográfico - "higienização" do texto (JESUS, 2004) - com fins de atribuição de nota. Entendemos que esse tipo de encaminhamento não cumpre com a função de apontar rumos no processo de aprendizagem da escrita, uma vez que focaliza apenas uma das dimensões da produção textual.

Um dos maiores dilemas para muitos professores é o momento da avaliação/correção dos textos produzidos em sala de aula. Serafini afirma que isso muito se deve ao fato de não existir um modelo padrão de correção que possa ser seguido ou ensinado, ou até mesmo porque essa não pode ser uma atividade mecânica, como nas áreas exatas (SERAFINI, 1998). Considerar cada atividade de linguagem como singular e única (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) implica admitir a impossibilidade de dispormos de um modelo padrão de avaliação/correção. Todavia, quando nos colocamos diante dos textos escritos por nossos alunos, precisamos ter critérios de avaliação. Se não o fizermos, corremos o risco de nos preocuparmos com um detalhe, e

⁵ De acordo com dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgados em 13/05/2015, o Brasil ocupa a 60ª posição entre os 76 países avaliados num ranking mundial de qualidade de educação. O ranking foi definido a partir de resultados de avaliações do Pisa que acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. A avaliação em leitura busca saber qual é a compreensão, o uso e a reflexão dos estudantes sobre textos escritos para alcançar objetivos.

Fontes: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>>; <<http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>> Acesso em 14 de julho de 2016.

deixarmos de lado o conjunto de fatores que a escrita requer, tais como o atendimento à situação de interação, a adequação ao gênero, aos interlocutores, a tessitura do texto, entre outros. Então, estamos diante de um problema: que recursos utilizar para avaliar/corriger a produção textual escrita, de modo que de fato venha a acrescentar conhecimento ao aluno e a auxiliá-lo na própria revisão e reescrita de textos, de modo a não corrigirmos apenas "problemas pontuais na produção escrita dos estudantes." (GONÇALVES, 2011, p. 113).

Há estudos que sugerem outras possibilidades de encaminhamento quanto à avaliação da produção textual escrita, como apontam Abaurre e Abaurre (2012), Barbosa e Rovai (2012), Gonçalves (2007, 2013) e Schneuwly e Dolz (2004). Uma delas é o trabalho com as listas de controle/constatações, aplicadas numa perspectiva interativa de avaliação/correção. Essa ferramenta de ensino tem sido apresentada como uma forma de tornar mais eficaz o processo de avaliação e reescrita textual, devido ao seu caráter interativo, dialógico.

A avaliação/correção, numa perspectiva dialógica, compreende "o conjunto de intervenções que o professor (visto como um leitor-colaborador) realiza para compreender ou levar o aluno à compreensão das hipóteses de efeitos de sentido formuladas" (BIASOTTI; CONCEIÇÃO, 2015, p. 35). Desse ponto de vista, o texto se constitui como espaço de construção de sentidos, e o papel do professor é o de orientador/mediador para que o aluno perceba os aspectos passíveis de mudança em sua produção.

Ao utilizar essa forma de avaliação/correção, o professor se movimenta na concepção dialógica da linguagem, pois o foco do trabalho é levar o aluno a constituir-se sujeito ativo, capaz de ajustar seu texto quanto ao seu projeto de dizer, ao seu interlocutor, à finalidade, enfim, aos aspectos fundamentais que deixam o texto adequado para circulação (GONÇALVES, 2011). Com isso em vista, na próxima seção abordamos o recurso de avaliação denominado lista de controle/constatação.

1.1 A LISTA DE CONTROLE/CONSTATAÇÃO COMO RECURSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação/correção da produção textual escrita deve ir além da intervenção feita apenas a fim de apontar problemas de acentuação, pontuação, ortografia e concordância. É preciso, antes de tudo, verificar e apontar aos alunos problemas relacionados à adequação do texto como um todo, observando principalmente os elementos que compõem a adequação ao gênero, o conteúdo proposicional e a textualidade, isto é, os elementos responsáveis pela construção de sentido do texto.

Uma das formas de ir além dos problemas de ordem gramatical ou lexical é por meio de uma avaliação/correção interativa associada a listas de controle/constatações. Essa forma de

intervenção tem suas origens nos trabalhos e pesquisas do grupo de Genebra, e sua utilização foi proposta em associação à aplicação das Sequências Didáticas e no trabalho com os gêneros discursivos/textuais.

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

Deste modo, "o termo lista de controle/constatações refere-se [...] às categorias que serão utilizadas após a aplicação da SD. São, em suma, uma série de itens que caracterizam/estabilizam os gêneros em processo de transposição didática." (GONÇALVES, 2013, p. 22). Percebemos, com isso, que o trabalho com as listas de controle/constatações não é isolado. Ao contrário, deve fazer parte de uma sequência de atividades que envolvem o trabalho com os gêneros em sala de aula, e deve acompanhar o processo de escrita, revisão e reescrita de textos.

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

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão da escrita;

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

- permite-lhe avaliar os processos realizados no domínio trabalhado. (DOLZ et al, 2004, p. 90).

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

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

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

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

Por isso, é importante que cada gênero a ser levado para sala de aula tenha sua própria lista de controle/constatações. Uma vez que os gêneros são formas relativamente estáveis de comunicação e de concretização dos enunciados (BAKHITIN, 2003[1979]), é preciso considerar sempre suas especificidades comunicativas, tais como: a esfera de comunicação, o tema, a situação de comunicação, os interlocutores, enfim, os elementos que o caracterizam.

Além disso, as listas devem ser adaptadas ao público a que se destinam. Se isso não for feito, corre-se o risco de que sua linguagem ou seus objetivos não sejam compreendidos pelos

alunos, os quais não conseguirão perceber suas próprias dificuldades. Após discutirmos sobre o conceito de lista de controle/constatações e sua utilização na avaliação/correção de textos escritos, refletimos sobre a caracterização e o uso desse recurso no trabalho com narrativas de aventura.

2 CORREÇÃO VIA LISTA DE CONTROLE/CONSTATAÇÕES: A APLICAÇÃO

Vinculamos nossa pesquisa aos estudos da Linguística Aplicada, uma vez que pesquisas ancoradas nessa abordagem investigam problemas relacionados aos usos da linguagem, num contexto real, sendo este, no estudo em pauta, a sala de aula. Para atender ao propósito investigativo anunciado, optamos por recorrer à pesquisa qualitativa, com enfoque interpretativista e por desenvolver um trabalho de cunho etnográfico, delineado pela pesquisa-ação. A pesquisa-ação pressupõe envolvimento ativo, tanto do pesquisador como dos pesquisados, no seu desenvolvimento. O pesquisador, por meio de seus instrumentos, coleta, analisa e interpreta os dados, contando com a colaboração dos participantes da pesquisa. De acordo com Thiollent, quando se realiza uma pesquisa-ação, professores e alunos são

[...] produtores dialogando por meio da pesquisa, com cooperação ou colaboração, a seu alcance por meio de interações, observações, leitura e reflexão. A participação nas diferentes fases do processo de articulação entre pesquisa e ação e a negociação de cada uma das ações coloca os atores-educandos e o pesquisador-educador em uma situação de formação em que uns aprendem com os outros. (THIOLLENT, 2014, p. 213).

Diante dessa perspectiva, para alcançar nossos objetivos, elegemos como instrumentos de geração de dados a observação participante, anotações no diário de campo e a análise documental: listas de controle/constatações e as duas versões dos textos produzidos pelos alunos. Nesse sentido, escolhemos trabalhar com textos do gênero discursivo/textual narrativa de aventura, pois julgamos que o conteúdo destas histórias atende aos interesses dos sujeitos participantes da pesquisa, em cuja faixa etária (11 e 12 anos) temos observado o gosto por histórias de aventura, uma vez que, por meio delas poderia haver identificação com a narração de histórias vividas por um herói.

Após apresentarmos o gênero aos alunos por meio de textos como *Viagem ao centro da Terra* e *Vinte mil léguas submarinas*, de Julio Verne; *As aventuras de Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe; *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain; *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift; *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson; *A criatura*, de Laura Bergallo; *Uma aventura na selva* (conto da obra *O menino no espelho*, de Fernando Sabino) e *A quarta viagem de Simbad, o marujo* (conto da

obra *As mil e uma noites*) e de realizarmos uma série de atividades de reconhecimento do gênero e preparação/planejamento do texto, apresentamos a proposta de produção e definimos o contexto de circulação. Como situação social de comunicação, optamos coletivamente pela elaboração de uma coletânea de narrativas de aventura, a ser distribuída nas escolas do município.

Depois de dez aulas, os alunos produziram a primeira versão de seus textos, a qual foi por nós recolhida e avaliada por meio de uma tabela diagnóstica,⁷ a fim de fazermos um levantamento de aspectos dominados/não dominados, e de planejarmos os conteúdos de ensino e a sequência das aulas. A tabela por nós elaborada buscou detectar problemas referentes à adequação ao gênero/situação social de produção, elementos específicos do gênero discursivo/textual narrativa de aventura e aspectos da textualidade.

Constatamos que os alunos apresentaram dificuldades em atender à situação social de produção, adequar o tempo e o espaço às situações vivenciadas pelos personagens, usar de adjetivação para caracterizar personagens e lugares, apresentar o objetivo da aventura e o(s) motivo(s) para a oposição/conflito entre as personagens, apresentar estratégias para que o protagonista superasse e/ou eliminasse os conflitos, apresentar um desfecho coerente com os fatos narrados, relacionar o título e o texto, ser coerente e organizar as ideias, usar mecanismos de coesão e circunstanciadores de tempo, modo e lugar, pontuar adequadamente o texto. Verificamos que a turma não dominava plenamente os aspectos referentes ao gênero discursivo/textual, como narrar uma aventura vivida por um herói em um local desafiador, como também, apresentaram dificuldades em relacionar os fatos de maneira a garantir verossimilhança.

Após a realização desse diagnóstico, retornamos à sala de aula e iniciamos uma nova etapa da pesquisa. Informamos aos alunos que havíamos feito a avaliação dos textos e que havíamos percebido que ainda precisávamos trabalhar mais alguns aspectos referentes ao gênero narrativa de aventura, antes que seus textos fossem devolvidos para a reescrita. Os alunos já sabiam que os textos seriam avaliados/corrigidos por meio da tabela diagnóstica, e que nós não faríamos neles nenhuma interferência nesse primeiro momento.

Novas leituras foram realizadas nessa etapa e um dos textos utilizados foi o conto *Homem ao mar*, de Domingos Pelegrini⁸, o qual foi bastante apreciado pelos alunos. O texto foi lido duas vezes. A primeira, silenciosamente, numa última aula de uma sexta-feira, sendo que a maioria dos

⁷ Sobre a tabela diagnóstica sugerimos a leitura de COSTA- HÜBES, T.C. Análise linguística e gêneros discursivos: em foco, textos produzidos por alunos dos anos iniciais. In: Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 16 a 19 de agosto de 2011. ISBN 978-85-7273-796-8

⁸ PELLEGRINI, Domingos. *Homem ao mar*. In: HENRY, Oliver et al. **Histórias de aventuras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 61-70.

alunos se manteve concentrada durante a leitura. A segunda, por mim, em voz alta, na última aula da terça-feira seguinte, sendo que ao final da leitura os alunos aplaudiram. Ao conversar sobre a obra, na primeira leitura, os alunos disseram que a história prendia a atenção, e despertava sentimentos de angústia e medo de que os personagens fossem morrer. Ao final da segunda leitura, eles disseram que entenderam melhor os acontecimentos e, mesmo sabendo o final, sentiram novamente angústia e apreensão. Um elemento que talvez explique essa boa recepção pode ser o fato de que os personagens que vivenciam a aventura no conto são um pai e seu filho pré-adolescente, com faixa etária próxima à dos sujeitos da pesquisa.

Além dessa atividade, retomamos partes dos textos dos alunos e das obras citadas anteriormente e realizamos novas atividades escritas, a fim de reforçarmos os aspectos em que os alunos apresentavam dificuldade, segundo a avaliação feita e registrada na tabela diagnóstica. Depois de aproximadamente seis aulas, apresentamos aos alunos uma proposta de lista de controle/constatações, elaborada especificamente para o gênero narrativa de aventura, pois "cada gênero deverá possuir a sua lista de constatações de sua constituição" (GONÇALVES, 2013, p. 26).

Optamos por dividir os itens a serem avaliados em duas listas (Lista 1 e Lista 2, dispostas nos Quadros 1 e 2), uma voltada para os aspectos de adequação do gênero e outra para verificar a textualidade e os usos de recursos linguísticos, conforme pode ser visualizado a seguir. Consideramos que essa divisão seria necessária para organizar o manuseio do recurso pelos sujeitos participantes da pesquisa.

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

	MEU TEXTO:	ESTÁ OK!!	PRECISO MELHORAR
1	Considerarei que meu texto será publicado em uma coletânea de histórias de aventura e cuidei de aspectos como distribuição do texto no papel, letra e margens?		
2	Considerarei que meu texto será lido por outros alunos e usei uma linguagem clara e adequada ao meu leitor?		
3	Iniciei o texto com uma situação de equilíbrio, apresentei o tempo, o lugar e os personagens?		
4	Usei adjetivos para caracterizar os personagens e o lugar?		
5	Meu texto tem protagonista e antagonista?		
6	Ao falar do protagonista deixei claro que ele é aventureiro?		
7	Meu protagonista vai viver uma aventura?		
8	Há um motivo para essa aventura? Conteí o que meu protagonista deseja conquistar?		
9	O protagonista vai a algum lugar diferente daquele em que ele mora para viver a aventura?		
10	O lugar da aventura é perigoso, desafiador, misterioso e contribui para aumentar o suspense da história?		
11	Contei o que o protagonista foi fazer nesse lugar?		
12	Contei como foi o encontro entre o antagonista e o protagonista e narrei o		

	confronto entre eles?		
13	Criei estratégias para que meu protagonista vença os desafios?		
14	Minha história tem suspense, emoção e prende a atenção do leitor?		
15	Resolvi o conflito?		
16	No final meu protagonista conseguiu alcançar seu objetivo, isto é conquistou o que ele queria?		
17	Terminei a história fazendo tudo voltar ao equilíbrio?		

Fonte: elaborado pelas autoras.

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

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

Fonte: Elaborado pelas autoras

As listas foram apresentadas aos alunos na forma impressa e via equipamento multimídia, por meio do qual fomos apontando os itens e discutindo-os minuciosamente. Com a intenção de aproximar os alunos do recurso, fizemos a aplicação do mesmo em dois textos: um trecho da narrativa *As aventuras de Robinson Crusóe* (atividade realizada oralmente) e uma narrativa de aventura produzida por um aluno de outra escola. Essa análise foi realizada coletivamente, como forma de exercício e fizemos a marcação dos itens nas listas, de acordo com o que se verificava no texto. Percebemos interesse e participação dos alunos na realização dessas atividades, principalmente ao analisarmos o texto de autoria de um aluno. Talvez o fato de olharem para uma produção de alguém com o mesmo nível de escrita que eles tenha lhes chamado a atenção. Eles riam diante de trechos incoerentes e se mostravam indignados diante de alguns desvios de ortografia, também apontavam soluções para a falta de coerência, de concordância verbal, pontuação e marcação do discurso direto. Ao final da atividade, julgamos que a maioria dos participantes demonstrava compreender o procedimento de aplicação da lista, bem como os itens elencados.

Na aula seguinte, devolvemos aos alunos os seus próprios textos, para que fizessem a avaliação/correção por meio da lista de controle/constatações. Com base nos resultados obtidos, deveriam proceder à reescrita, fazendo as adequações nos itens marcados na coluna “preciso melhorar”. Procuramos reforçar a ideia da necessidade de reescrever o texto, em razão da situação de interação que deveria ser atendida (organizar uma coletânea de narrativas de aventura para distribuir nas escolas do município, possibilitando a outros alunos a leitura dos textos da coletânea). Com essa mediação tivemos a intenção de estimular a participação, pois observamos certa expressão de descontentamento em alguns alunos por terem de realizar a tarefa solicitada. Além disso, mesmo que soubessem que os textos seriam devolvidos a eles sem nenhuma intervenção, ouvimos apontamentos como: "mas não tem nada corrigido!", "como vamos saber o que está errado?". Tais depoimentos mostram que os alunos ainda esperam a correção tradicional e se sentiram inseguros diante da tarefa de autoavaliação/correção por meio do uso das listas de controle/constatações. Por isso, julgamos que a prática da autoavaliação precisa ser trabalhada com mais frequência nas escolas. De acordo com Antunes,

Não tem sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador e eximi-lo de, ele próprio, ser capaz de julgar a propriedade ou a adequação de seus desempenhos. Só assim ele vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo. (ANTUNES, 2006, p. 164).

Com essa orientação, mantivemos nosso encaminhamento, e insistimos para que os alunos se empenhassem em sua realização. Solicitamos aos alunos que fizessem uma leitura dos textos por completo, antes de começarem a autoavaliação/correção e que em seguida fossem fazendo as marcações nas listas. Alguns alunos se admiravam dos seus textos e diziam que realmente haviam deixado de escrever partes importantes da narrativa de aventura.

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

Durante a realização dessa atividade, verificamos também que alguns alunos não se detiveram em analisar o texto com empenho e marcaram aleatoriamente alguns itens. Um deles,

inclusive, marcou todos os aspectos como positivos. Ao questioná-lo sobre o porquê de tal atitude, o mesmo se calou, apagou o que tinha assinalado na lista e recomeçou. Na sequência, observamos o que ele havia assinalado e notamos que não havia relação entre o texto e os aspectos marcados. Isso nos fez verificar que a lista de controle/constatações não foi tomada como fonte de informação e de referência para a reescrita por alguns alunos. Por outro lado, a maioria da turma colocou-se na posição de avaliador e dialogou com seu texto por meio do referido recurso.

Concluída a tarefa de autoavaliação/correção, os alunos reescreveram seus textos. Nós os acompanhamos durante o processo, esclarecendo dúvidas e orientando alguns alunos em particular, conforme as necessidades surgiam.

É importante destacar que toda a sequência de atividades aqui descrita durou um total de vinte e cinco aulas sendo que, especificamente para o trabalho com as listas de controle/constatações e para a reescrita dos textos, havíamos previsto um total de cinco aulas. No entanto, esse processo acabou acontecendo num período de sete aulas, pois devido à extensão das produções (cada aluno escreveu em média cinquenta linhas manuscritas na primeira versão) foram necessárias mais duas aulas em sala para a realização da reescrita e muitos ainda tiveram necessidade de concluir a tarefa em casa. A seguir, passaremos à apresentação dos dados e à análise de uma amostra do corpus.

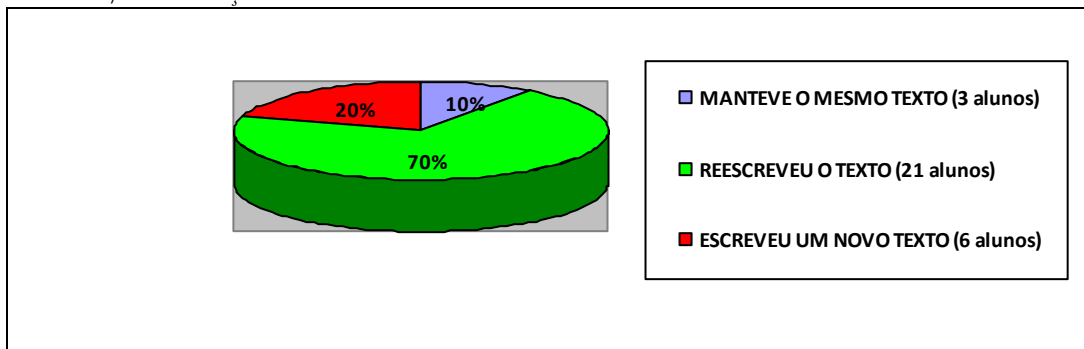
3 ANÁLISE DO CORPUS

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

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

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

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

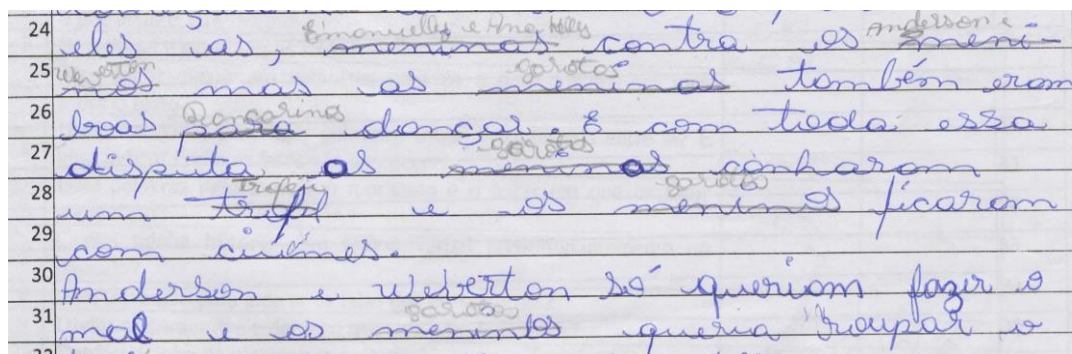


Fonte: Elaborado pelas autoras.

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

Em um texto - dos vinte e um que foram reescritos - o aluno fez apenas alterações linguísticas, eliminando algumas palavras repetidas e trocando um termo por outro: trocou "as meninas" por "Emanuelly e Ana Kelly" e por "garotas", "meninos" por "Anderson e Weverton" e por "garotos", riscou a preposição "para", da locução verbal "para dançar" e escreveu "dançarinas", e também trocou "trofel" por "trofeu". Como podemos observar no recorte abaixo:

Figura 1 - Amostra da avaliação/correção interativa realizada por um aluno



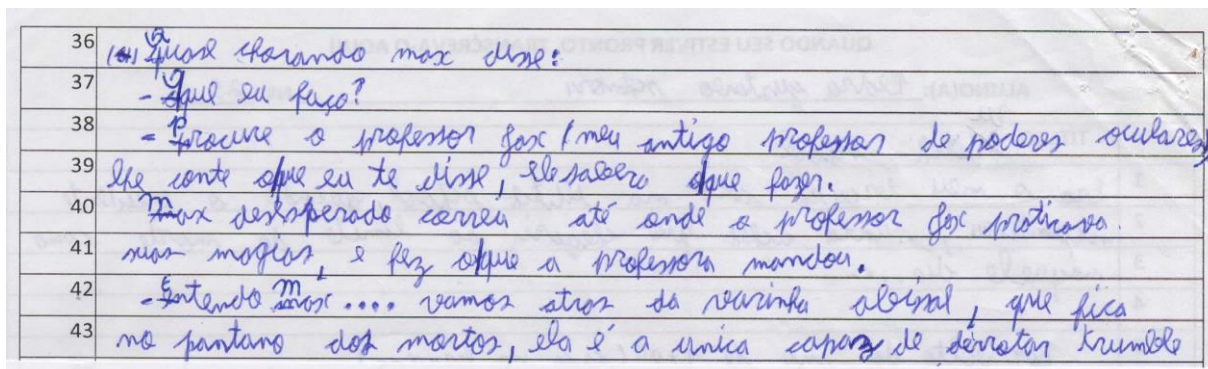
Fonte: Banco de dados das autoras.

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

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

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

Figura 2 - Amostra da avaliação/correção interativa realizada por um aluno



Fonte: Banco de dados das autoras.

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

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

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

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

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

Deslocamento - permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo do encadeamento (MENEGASSI, 1998, p. 44,45 apud MENEGASSI, 2013, p. 114).

No corpus em análise, observamos que tais operações foram realizadas e contribuíram para a ressignificação dos textos produzidos. Acreditamos que esse processo foi produtivo, pois a maioria dos alunos da turma realizou a reescrita efetiva do texto. Mesmo que nesse momento as produções ainda não tenham ficado adequadas para atender a situação de produção proposta, e que em alguns casos a reescrita não tenha cumprido com a função de promover melhorias e adequações em comparação com a primeira versão, isso não inviabiliza o trabalho com as listas. Acreditamos que as modificações realizadas ocorreram tendo em vista o tipo de avaliação que adotamos: a avaliação/correção interativa via lista de controle/constatações, a qual possibilitou um diálogo mais aberto dos alunos conosco e com o próprio texto. Eles não se mantiveram limitados aos critérios impostos pelas correções indicativa, resolutiva ou classificatória (cf. SERAFINI, 1998).

Para discutir sobre em que medida a avaliação/correção interativa via lista de controle/constatações é representativa para a reescrita do texto, proporcionando maior eficiência comunicativa aos alunos, tomamos um exemplar representativo do corpus para análise, o qual foi escrito pelo aluno que denominaremos A1. Apresentamos a seguir a primeira produção realizada por esse aluno:

Quadro 3 - Primeira produção - aluno A1

Springvile

Em uma noite calma arrumavamos as malas para o acampamento.
No dia seguinte depois de algumas horas de uma viagem sem muitas tribulações finalmente chegamos ao acampamento Springvile, sim! o grande Springvile que era temido por todos que o conheciam.
Pois dizia a lenda que quem lá entrava não mais saía.
Era um lugar amedrontador com alguns barulhos extridentes. Depois de observarmos o lugar amontoamos nossas cabanas e fomos explorar.
Sem que percebessemos Peter desapareceu, eu e Arthur fomos a sua procura, andamos mais um pouco e ouvimos gritos que pediam por socorro. Foi então que vimos Peter em uma jaula que era vigiada por dois homens encapuzados e por um "chefão" chamado David.
Na tentativa de ajudar Peter, Arthur e eu distraímos os homens maus correndo no meio da mata, me parecia que nós eramos a presa e eles o predador, passamos por pedras enormes, nos penduramos em cipós que arrebatavam, passamos por riachos fundos e escorregadios e por locais com areia que nos engoliam, até que chegamos na beira de um penhasco, e não tivemos escapatória.
Foi então que me escondi atrás de um monte de pedras mas infelizmente Arthur foi capturado pelos capangas de David e foi levado para a jaula junto com Peter, como apenas eu não fui capturado tinha a obrigação de salvar meus amigos.

Como a jaula ficava grudada em algumas árvores, consegui me camuflar nelas e abrir uma pequena fenda na jaula, mas o suficiente para que Arthur e Peter saíssem de lá, sem que os homens maus vissem.

Voltamos para as cabanas e tivemos o plano de armar uma emboscada para David. O plano era de nós fazermos uma rede de cipós e colocarmos no chão para que quando David e seus capangas passassem por cima ficassem presos, e foi o que aconteceu, eles caíram na armadilha como rato cai em ratoeira.

David e seus capangas viraram garis do parque, e todos saíram ganhando, por que depois disso todos que desejavam visitar o parque, puderam ir sem o receio de não mais voltar...

Fonte: Banco de dados das autoras.

Ressaltamos que, no gênero narrativa de aventura, o tema, ou conteúdo temático, envolve a apropriação de espaços naturais ou de outros espaços e outras culturas por personagens aventureiros, corajosos, determinados e habilidosos, os quais se envolvem em ações extraordinárias e de grande perigo. As ações dos personagens são movidas pela curiosidade, pela ambição ou pelo espírito aventureiro, e envolvem a exploração de lugares insólitos, o contato com culturas e povos diferentes, a superação de obstáculos grandiosos e a determinação em alcançar os objetivos (CORDEIRO et al, 2004, p. 34).

A análise dessa primeira versão do texto de A1 permite perceber que o aluno produz um texto adequado ao conteúdo temático do gênero narrativa de aventura, pois cria uma história em que os protagonistas saem de seu ambiente e seguem rumo a uma aventura num local desconhecido, perigoso e assustador, e nele ocorre a aventura, que só chega ao fim devido à coragem e habilidade dos protagonistas.

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

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

Todavia, há vários aspectos que requerem adequações. Tomaremos alguns desses para análise, tendo em vista o espaço disponível: o aluno inicia a narrativa apresentando o motivo da viagem, mas não fica claro quem são os personagens e por que eles vão ao acampamento, ou seja, os protagonistas não são caracterizados como aventureiros. Há uma tentativa de adjetivação e de criar estratégias para gerar expectativas e para solucionar o conflito, mas essas estratégias são pouco exploradas. Não é apresentada a justificativa para o motivo que levou à aventura, isto é

quem eram os antagonistas, o que eles faziam no local do acampamento e por que capturaram o personagem Peter. Nesse sentido, não é possível encontrar no texto respostas e explicações convincentes para os acontecimentos. As ações dos protagonistas são extraordinárias, de acordo com as características do gênero, porém vão além dos limites da realidade. O aluno usa poucas palavras para indicar o momento dos acontecimentos: "*em uma noite*", "*no dia seguinte*", "*depois de*", "*foi então*", "*depois disso*" e "*quando*". Além disso, há dificuldade em apresentar um motivo lógico para o destino dado aos antagonistas no desfecho da narrativa.

Com essa análise, observamos que ao fazer uso da avaliação/correção interativa o aluno mostrou ter consciência da maioria dos desvios de seu texto, principalmente quanto às questões relacionadas à adequação ao gênero.

Destacamos que em alguns itens das listas utilizadas vários alunos assinalaram as duas colunas avaliativas. Ao questioná-los sobre isso, disseram que haviam encontrado aquele conteúdo no texto, mas perceberam que precisavam melhorar. O aluno, cujos textos foram selecionados para essa análise, também realizou esse procedimento, como é possível perceber abaixo, pois a seguir apresentamos as listas de acordo como foi preenchida:

Quadro 4 - Listas de controle/constatações, de acordo como o aluno A1 preencheu.

**LISTA DE CONTROLE/CONSTATAÇÕES
ADEQUAÇÃO AO GÊNERO**

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

Fonte: Banco de dados das autoras.

Quadro 5: Listas de controle/constatações, de acordo como o aluno A1 preencheu.

LISTA DE CONTROLE/CONSTATAÇÕES QUANTO À TEXTUALIDADE E AOS USOS DE RECURSOS LINGUÍSTICOS

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

Fonte: Banco de dados das autoras.

Ao analisar o modo como as duas listas foram assinaladas, observamos que o aluno indicou itens relacionados aos desvios que identificamos em seu texto, tanto nos aspectos relacionados à adequação ao gênero narrativa de aventura, quanto à textualidade e aos usos de recursos linguísticos. O aluno apontou a necessidade de ampliar a adjetivação, de deixar claro que os protagonistas eram aventureiros e que iriam viver uma aventura, apresentar justificativa para o motivo que levou à aventura, explorar mais o local e seus perigos, descrever o encontro entre antagonistas e protagonistas, reelaborar as estratégias para vencer os desafios, aumentar o suspense para prender a atenção do leitor, resolver o conflito de modo que o protagonista alcançasse seus objetivos, reorganizar a narrativa, relacionar e explicar os fatos, usar advérbios de tempo e de modo, entre outros. O aluno pareceu ter consciência dos elementos em que havia inadequações, e o fato de ter assinalado duas vezes o mesmo item indica que ele tinha clareza do que seriam essas inadequações, uma vez que julgou ter escrito, mas sabia que precisava melhorar. A seguir, apresentamos o texto reescrito pelo aluno, a partir de sua autoavaliação, realizada individualmente, e com base na lista de controle/constatações:

Quadro 6 - Segunda produção/primeira reescrita - aluno A1:

Springville
Estados Unidos, 1978
Em uma noite calma arrumávamos as malas para o acampamento.

Na manhã seguinte, ouvi Arthur gritando no meu ouvido:

_ Anda Peter! Vamos nos atrasar para a viagem!

Foi então que me lembrei da viagem que vínhamos planejando a meses. Sabe aquelas viagens chatas que você faz com a escola? Sim! Aquelas viagens entediadas, que quase sempre alguém se perde.

Depois de três horas sentado em um banco duro de ônibus, finalmente chegamos ao grandioso Springville. Sim! O que era temido por todos. Dizia a lenda, que quem lá entrava, de lá jamais saia.

Era um lugar em que ventava muito, com ruídos extridentes e barulhos assustadores, sem contar as árvores caídas e os penhascos sem fim.

Então fomos explorar o local, e como sempre, cada um sai para um lado. Arthur e eu tentávamos ficar juntos, mas todo o resto da turma já tinha se espalhado pelo acampamento.

Na tentativa de achá-los, nós andamos muito, tivemos que escalar paredões de pedras, e sem que percebêssemos havia muitas cobras ao nosso redor, tentávamos nos defender de todas as formas, até que conseguimos nos proteger em uma caverna.

_ Estamos salvos! _ disse Arthur. Mas nada é tão fácil assim...

Lá havia muitos lobos famintos, que vinham se aproximando de nós. Então saímos da caverna; depois de muitos tombos e tropeções, conseguimos voltar para a floresta.

Andamos mais, mais e mais, e nada de encontrar a nossa turma. Não poderíamos deixar de procurá-los, pois já estava anoitecendo. Estávamos desesperados!

Porém nessa caminhada, andávamos sobre as folhas que camuflavam o chão. Nós então distraídos, começamos a afundar em buracos com areia movediça. Quanto mais nos mexíamos, mais afundávamos, então Arthur se agarrou em um cipó e conseguiu nos salvar.

Já fora da areia, subi em uma árvore para tentar avistar nossos colegas, foi quando ouvi Arthur gritando:

_ Peter! desce logo!

Só então percebi que a árvore estava caindo de tão velha, não tinha nada à fazer. Foi um tombo muito doloroso, não sei como sobrevivi. ao abrir os olhos Arthur disse:

_ Vamos, já está muito tarde!

Me levantei rapidamente e voltamos a andar, porém ouvimos gritos que de longe não dava para distinguir o que era. Mas ao chegarmos mais perto, percebemos que era nossos colegas desesperados nos procurando. Ao nos verem correram ao nosso encontro nos abraçando e dizendo:

_ Seus doidos! Onde vocês estavam? Querem nos deixar malucos?

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

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

Depois disso Springville foi fechado ao público.

Fonte: Banco de dados das autoras.

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

Os personagens protagonistas foram reduzidos, ficando apenas dois, e o narrador/protagonista assumiu o nome de Peter. Eles não foram apresentados como aventureiros, a não ser pelo fato de participarem de acampamentos. Foram as ações que eles realizaram que os definiram como aventureiros. Além disso, não foi possível saber se eram crianças, adolescentes ou jovens. Os vilões, por sua vez, foram retirados da história e o local

passou a ocupar o papel de antagonista. A partir disso, os perigos da floresta é que passaram a agir contra os protagonistas, que precisaram vencer por suas habilidades. O motivo da aventura passou a ser outro: era preciso achar os colegas ou o caminho de volta para o acampamento, pois os dois "aventureiros" acabaram se perdendo na floresta, uma vez que se afastaram do grupo.

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

Um aspecto que nos chamou atenção nas alterações que o aluno realizou no momento da reescrita foi a opção de eliminar os antagonistas. Acreditamos que ele não tenha conseguido explicar logicamente a relação que "*os homens maus*" tinham com a história criada na primeira versão e, por isso, optou por retirá-los. Essa alteração mudou a história, no entanto, não impede de estabelecermos relações entre os dois textos e verificarmos uma melhor organização das ideias e ampliação nas descrições do local da aventura.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as análises realizadas nos mostraram que apenas a aplicação da lista de controle/constatações não foi suficiente para que se solucionassem todas as inadequações dos textos. Todavia, o uso desse recurso de avaliação/correção possibilitou aos alunos um trabalho de reflexão sobre a própria escrita e de apropriação de elementos importantes para a construção da autoria. Muitas alterações vieram em resposta aos itens assinalados na coluna "preciso melhorar", na lista de controle/constatações, e isso comprova que muitas vezes o aluno tem consciência daquilo que escreve e sabe quando não está adequado, no entanto, sozinho não consegue solucionar os desvios de ordem estrutural ou linguística, daí a importância do professor mediador na construção do conhecimento.

Enfim, falar de avaliação é adentrar em questões que, por mais que o tempo passe e estudos sejam realizados, ainda permanecem atuais e incompletas. Não encontramos respostas para todas as perguntas que perpassam o ato de avaliar. Também não encontramos certezas absolutas. Todavia, não podemos deixar de debater esse assunto, pois não há aprendizagem sem avaliação. Não há como conduzir o ensino sem pararmos e refletirmos sobre esse tema. Buscar meios de tornar esse processo o mais justo, preciso e eficiente é responsabilidade de todos os educadores.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M., ABAURRE, Maria Bernadete M. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929].

BARBOSA, Jaqueline Peixoto, ROVAI, Célia Fagundes. *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD, 2012.

BIASOTTO, Milene, CONCEIÇÃO, Rute Isabel Simões. *O processo de reescrita mediado pela correção: mecanismos de parafraseagem*. Raído, Dourados, MS, vol. 9, nº 18, jan./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/3898/2203>>. Acesso em: 23/09/2015.

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido no texto do aluno. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CORDEIRO, Gláís Sales et al. *Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventura de viagens*. Caleidoscópio, vol. 2, nº 1, 2004.

DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Anglo, 2012[1984].

GONÇALVES, Adair Vieira. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Araraquara, São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, 2007.

_____. *Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

_____. A lista de controle/constatações como ferramenta para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira, BAZARIN, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 21-36.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos* - vol. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-117. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).

MENEGASSI, Renilson J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira, BAZARIN, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 105-131.

RUIZ, Eliana D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2013 [2001].

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

THIOLLENT, Michel Jean Marie, COLETTE, Maria Madalena. *Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade*. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, July-Dec., 2014, Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009>, Acesso em 28/02/2016.