

A PRODUÇÃO ESCRITA: DESAFIOS DA CORREÇÃO

Paulo Roberto ZAMPIERE JUNIOR (UFMS)¹

paulorzj@hotmail.com

Resumo:

A apresentação no grupo de trabalho “Leitura e letramento no âmbito do profletras” – cujos objetivos se centram na busca por “reunir propostas, projetos e metodologias da práxis docente e discente” – integra a pesquisa: “Produção escrita: desafios da correção – foco na gramática tradicional?”, desenvolvida junto ao programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETAS), da pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas. Tal temática justifica-se pelo tratamento recebido pela produção textual por parte dos professores de língua portuguesa, o qual é fruto de uma concepção de língua – arraigada à da gramática tradicional; e pelos efeitos que tal tratamento provoca nos educandos, gerando produções de texto inócuas, que pouco dizem, efetivamente, mas que refletem problemas na formação de educação básica, sobretudo no ensino de língua materna, instaurando uma crise na linguagem, cujo maior efeito é a exclusão. Objetivamos demonstrar que fatores como a visão que se tem de gramática pode influenciar sobremaneira nos efeitos obtidos com a correção, e também sugerir uma forma de correção voltada para as questões da reescrita que busque promover, satisfatoriamente, o avanço da competência textual dos alunos. Quanto à metodologia, na totalidade da pesquisa optou-se pelo desenvolvimento da pesquisa-ação; fundamentando a correção da produção de texto na Linguística Textual de visão interacionista, com finalidade de relacionar o linguístico aos aspectos sociais e contextuais. Desta forma, os resultados parciais apontam que uma correção focada na visão interacionista, que dialogue com as ideologias do aluno e o contexto histórico-social, promove maior reflexão linguística e amplia a produção textual do aluno.

Palavras-chave: Linguística Textual; Produção Escrita; Refacção.

1. Considerações Iniciais

A proposta apresentada por este Grupo de Trabalho – Leitura e letramento no âmbito do Profletras – tem por questionamento inicial e motivador a análise de como as questões relacionadas à leitura do texto literário, ao trabalho com os gêneros e às estratégias pedagógicas com a leitura e a escrita têm sido tratadas no programa Profletras. Este trabalho com produção e correção de texto insere-se nos objetivos do grupo, no tocante às estratégias de trabalho com a escrita.

O Grupo de trabalho também se propõe a discutir a “instrumentalização do literário para o ensino de língua”, em outras palavras, como se usa da Literatura, por exemplo, para ensinar gramática, esvaziando o texto literário de seus sentidos e significados, reservando-lhe um papel de mero coadjuvante. O mesmo ocorre com o ensino da Produção Textual, o qual muitas vezes é reduzido à expurgação dos desvios da norma-padrão e à adequação de aspectos estéticos, contribuindo pouco para a

¹ Mestrando do programa ProfLetras, UFMS - Campus de Três Lagoas, bolsista da CAPES.

melhoria do texto do educando, para sua reflexão linguística, para uma prática que promova avanços na forma como o aluno encara o ato de escrever.

Mais um aspecto de nosso trabalho que se liga ao grupo, refere-se à preocupação com “o grande número de cidadãos literariamente iletrados, muito próximos dos analfabetos funcionais”, este grande número é refletido por diversos índices e entendido pelo grupo como consequência de um afastamento (tanto professores, quanto alunos) do mundo da Literatura. A falta de compreensão do que se lê e a dificuldade de se expressar por escrito são situações constituintes do analfabetismo funcional.

Por último, o grupo busca reunir “propostas, projetos e práxis” que trabalhem o letramento literário. Esta discussão, em paralelo à Literatura – a qual ocupa papel central nesta discussão e de que todos os demais colegas se ocuparão – examinará de que forma um trabalho com a produção escrita do aluno pode promover o letramento, apesar de em *estrito sensu*, não ser o “literário”, e ajudar no desenvolvimento das competências discursivas dos educandos.

2. Produção Escrita, Gramática e Exclusão

A produção escrita a que nos referimos tem sua especificidade na modalidade chamada de redação escolar, cujas solicitações iniciam-se no momento em que começamos adquirir a língua escrita e intensificam-se na complexidade dos temas, bem como na amplitude dos gêneros.

Por que se ensina produção textual na escola? Procura-se desenvolver quais competências com tal ensino? Desperta-se a reflexão linguística dos educandos em relação ao ato de escrever e de rever a sua própria produção textual? Essas inquietações, dentre outras, fazem-nos propor este trabalho na temática descrita.

Ainda em referência ao título desta comunicação, tratemos da correção da produção textual. Tal correção possui diversas características passíveis de serem abordadas, carregando em sua raiz uma série de objetivos pretendidos quando realizada. Como são corrigidas as produções? Que concepção de linguagem tem quem as corrige? Que orientações as correções levam ao aluno? Que efeitos produzem, na materialidade do texto, os anos de escolaridade e as inúmeras correções textuais às quais as produções textuais dos educandos foram submetidas?

Temos percebido ao longo da carreira no magistério que quando nos deparamos com a missão de corrigir determinada produção textual nos mantemos em sua estrutura gramatical; não avançamos. A maioria dos apontamentos que fazemos nas produções pode ser solucionada com um dicionário ou uma gramática. Percebemos a correção da redação como uma “higienização do texto” (JESUS, 1995), limpamos aquilo que nos atrapalha a vista, aquilo que nos fere a sensibilidade estética.

Destacamos que é a partir de dois matizes distintos, porém complementares, que analisamos a produção textual: (i) como função social e (ii) como contributo à formação do discente no decorrer de sua escolarização.

Quando colocamos a função social da escrita, estamos trabalhando com a visão de linguagem estabelecida pela Linguística Textual (LT) como ambiente de interação social, no qual indivíduos constituem-se interlocutores reais, com condições de produção específicas (tempo, lugar, papéis sociais) – e não artificiais como se pode ver em algumas propostas de produção textual –, mas sim com sentidos negociados entre sujeitos (RUIZ, 2013).

Ao nos referirmos à produção textual como apoio à formação, refletimos sobre o que é proposto por Brasil (1998, p. 52) nos Parâmetros Curriculares Nacionais quando cita que se espera ver desenvolvida nos educandos:

a capacidade de analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

O insucesso apresentado por nossos alunos em avaliações externas - como o SAEB, SARESP, a Prova Brasil e o PISA² – é por si só para alarmar qualquer cidadão brasileiro. É impossível analisar estes índices de analfabetismo funcional e não haver questionamentos. Há algo de errado acontecendo com o ensino de língua materna em nosso país.

Este trabalho busca analisar qual contribuição a escola – em nível básico – pode fornecer para que nossos alunos avancem a patamares mais elevados. Não podemos negar que quando uma instituição procura credenciar profissionais para trabalhar no país apresenta 90% dos candidatos reprovados, como nos dizem os índices das provas de 2013 da Ordem dos Advogados do Brasil, classificando estes 90% de candidatos como analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que passaram pela educação básica e pelo ensino superior e ainda assim são tomadas como analfabetas funcionais, exista algo que necessite ser mudado. Vejamos alguns fatores que se colocam como entraves no enfrentamento de índices como estes que acabamos de citar e que se constituem em desafios a serem enfrentados para que possamos progredir na correção da produção de texto.

2.1 Desafio: “Gramática”

Ao tratarmos de gramática normativa, associada à ideia de correção textual, algumas ideologias (como as de professores de língua) podem surgir. De um extremo ao outro da questão, há aqueles que defendem, veementemente, o ensino de gramática, entendendo que por meio dela é possível melhorar a escrita dos alunos e torná-los mais eficientes e bem preparados no uso do idioma. Há também aqueles que veem a gramática como secundária, relegando-a a um papel de menor importância no ensino, preocupados com outros aspectos da formação do aluno.

Trata-se de prática recorrente trabalhar com a gramática de forma descontextualizada, ignorando (desconhecendo) as variações que a linguagem pode apresentar, definindo a norma padrão como única possível e aceitável, e também a única dotada de logicidade; tendo como limiar a frase (ainda que o texto sirva de base, este é dissecado ao nível em que a gramática normativa possa dar conta de analisá-lo). Outro fator a ser mencionado em relação a este tipo de prática é o de ela ser apenas pretensamente normativa. Geralmente, o que ocorre, na verdade, é que se centra na descrição dos constituintes da língua, exibem-se quadros (dos pronomes, das preposições, dos paradigmas verbais etc.), mas não são tratadas as regras, ou melhor, não se trabalha com elas. Que valor tem passar todas as regras de concordância na lousa, se a explicação é tautológica, reafirma aquilo que foi copiado? Faltam metodologias no trato com a gramática, no trato com a língua em geral. Descrever as regras de funcionamento não basta, é preciso que estas regras signifiquem algo para os educandos.

² SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) / SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) / PISA (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

A esse respeito, Neves (2004, p.35) diz que “[...] se há uma área do conhecimento em que as descobertas da Linguística têm caído no vazio é a área da disciplina gramatical, seja a considerada pela escola, seja a considerada pelo usuário da língua”. Há um distanciamento entre aquilo que a Universidade estuda, analisa, “descobre” e sua aplicação nos ensinamentos fundamental e médio.

Portanto, das posturas elencadas, qual delas adotar? A dos professores que abandonam a gramática? Ou a dos que se apegam a ela? Os latinos usavam uma frase que dizia “*virtus in media est*”. Este aforismo reflete a dicotomia notoriamente instaurada em nossas escolas, sobre a qual pensamos ser frutuosa uma postura que:

a) Abandone o ensino de gramática como um fim em si própria, abandone um ensino de gramática que não promova reflexão, abandone um ensino de gramática que gere exclusão, detectando na norma padrão – por um viés socioeconômico – a única possibilidade de comunicação aceitável.

b) Favoreça uma gramática contextual, que respeite as variações (sem, contudo, deixar de ensinar a norma padrão) e que parta do texto para seu ensino. No caso específico da produção textual, temos a oportunidade de trabalhar com questões reais, observadas em casos concretos. É na língua viva e vivida - objeto de análise e de reflexão - que se podem ampliar as capacidades linguísticas dos educandos. Neste sentido, Brasil (1997, p. 60) reforça que “é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita, para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidades os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais”.

Vislumbramos aqui, no trabalho com a produção textual e com sua revisão, dupla possibilidade de ação: uma voltada para que o aluno utilize os conhecimentos que já possui em relação à língua para revisar seu próprio texto, ainda que por meio de orientações do professor; outra como fonte de assuntos que mereçam ser abordados nas aulas, tendo por base textos e acontecimentos detectados “na vida real”, partindo assim de um princípio que não mascara a língua por meio de atividades mecanizadas e desprovidas de relevância.

2.2 Desafio: “Exclusão”

Além da gramática, a exclusão também se constitui em um grande desafio. Buscando relacionar linguagem, escola e exclusão, tem-se a possibilidade de vislumbrar um dos porquês do fracasso escolar na realidade educacional brasileira, sobretudo em escolas que atendem às camadas populares. É, pois, conjugando estes três fatores – linguagem, escola e exclusão – que poderemos dar uma resposta ao anseio de conquistar uma correção mais significativa (inclusiva) em relação às produções escritas de nossos alunos.

A *linguagem* é um fator motriz do (in)sucesso dos educandos nos espaços escolares, sendo base para o desenvolvimento das relações humanas (aspectos culturais) e fonte de construção do conhecimento, instrumento de sua transmissão.

A *escola*, como ambiente privilegiado para o aprendizado sistêmico da língua – para sermos específicos em nosso caso –, vem promovendo maior acesso à educação, porém se podem perceber defasagens mesmo neste item. Vejam-se os índices de abandono na rede pública, os quais chegam a 24,3%³. Esse dado nos revela avanços (se comparados à década de 80, por exemplo), mas há ainda muito a percorrer no caminho

³ <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>. Acesso em 06/10/2014

da educação de qualidade, uma educação para todos, tão apregoada por sistemas de governo.

A *exclusão* por meio da linguagem é flagrante neste contexto, isso sem a consideração das taxas de reprovação – o que elevaria ainda mais este índice –, tal exclusão é constituinte da junção entre linguagem e fracasso escolar. A escola que não respeita as diferenças (classificando-as como deficiência) tem com (por) isso gerado resultados preocupantes (analfabetismo funcional, violência escolar, desvalorização do professor).

Em seu livro “Linguagem e Escola”, Magda Soares (1986) traça uma relação intrínseca entre o fracasso escolar e a forma como a linguagem vem sendo tratada na escola. Buscando a origem desta relação, são colocadas três explicações para o fracasso escolar:

(I) “A Ideologia do dom”- As diferenças individuais são responsáveis pelos resultados de cada um no sistema escolar. Há, por parte do poder público, o oferecimento de oportunidade (vagas), cujo fruto, daquilo que cada um fará dela, dependerá das próprias características individuais. Desta forma a responsabilidade pelo (não) aprendizado do aluno estaria centrada nele próprio, ficando a escola eximida de culpa, caso determinado aluno não aprenda.

(ii) “Ideologia da deficiência cultural” – Concomitantemente ao advento da ideologia da deficiência cultural, houve quem quisesse pregar que as divisões em classes proviessem de características inatas aos indivíduos, ou seja, que a classe dominada o seria por falta de condições intelectuais de ascender a outras classes e que a classe dominante o era por ser possuidora de talentos e dons que lhes permitiam ocupar a posição de dominante em relação aos demais. Tal propositura não se sustenta diante de fatores sociais, políticos ou econômicos (SOARES, 1986).

(iii) “Ideologia das diferenças culturais” – tendo em vista que a teoria da deficiência cultural se torna indefensável cientificamente, Soares (1986, p.14) afirma que “negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo.” Nas sociedades modernas, intuir a existência de uma cultura (singular) parece simplista, quase inútil, hoje falamos em culturas (plural). Contudo a classe dominante tende a estabelecer o padrão de cultura a ser seguido pela classe dominada, tende a demonstrar o que tem ou não tem valor em determinada sociedade, aquilo que a classe dominante pratica passa a ser *a* cultura, privilegiada, superior. A escola passa a ser vista como um aparelho na mão do capitalismo, assumindo e valorizando a cultura da classe dominante. A diferença cultural trazida pelo aluno é transformada em deficiência, seus usos da linguagem são tidos como errados, pois, o que se tem como padrão são os usos da classe dominante, fazendo com que tudo aquilo que não se amoldar a ela (escola) seja marginalizado, excluído.

Diante do exposto, pode-se falar em uma crise da linguagem, uma crise do ensino de língua. A escola fica perspectivamente entre (i) ser a responsável por reproduzir o discurso da classe dominante, vendo, naquilo que as classes menos favorecidas trazem, algo a ser modificado, transformado em padrão aceitável; faz-se com que o aluno se corrija, substituindo “sua linguagem deficiente pela linguagem correta, e assim integre a sociedade tal como ela é” (SOARES, 1986, p. 69); (ii) ser a promotora da aquisição da linguagem prestigiada socialmente, reconhecendo a existência de diferenças – não de deficiências – nos usos da linguagem que os alunos trazem para escola e trabalhando a partir delas (diferenças).

Nesta segunda perspectiva, a escola pode se constituir em uma escola transformadora, numa escola que promova o conhecimento, respeitando as diferenças, instrumentalizando seus alunos para a participação na vida político-social do país, pois,

é da visão politizada da escola – um espaço no qual diversas forças agem – que as transformações sociais podem emanar.

A correção textual-iterativa, que nos propomos fazer, leva em consideração o respeito ao outro, ao dito pelo outro, à forma escolhida pelo outro para se expressar. Corrigir significa, neste contexto, apontar caminhos de adequações. Contudo para isso acontecer:

É preciso que se reveja a concepção de cidadania, que se repense a escola não a partir de modelos, receitas, fôrmas, mas a partir do outro que sou eu e do eu que sou outro, não impossibilitando essa expressão, não reduzindo tudo e todos a regras, a formas, a fôrmas, a modelos, mas se abrindo para acolher, hospedar o diferente, aprendendo com ele e dando-se a ele. É nesse movimento heterogêneo em direção ao e do outro, transformam-se um e outro, formam-se laços, cadeias, tecem-se redes, tecidos, órgãos, apagam-se as dicotomias, as fronteiras, os abismos intransponíveis... (Coracini, 2007, p.112)

Oxalá o trabalho empreendido na educação (escolarização), em relação à linguagem, enverede pelo caminho sugerido por Coracini, para se ter uma escola capaz de superar a crise estabelecida entre linguagem, escola e exclusão.

3. Uma proposta de Correção

3.1 Os princípios de correção

Há inúmeros fatores que determinam o tipo de correção a ser aplicado nas produções textuais, destacam-se, entre eles, o objetivo da correção, o tipo de problema (situação) encontrado, a concepção que se tem de língua, a relação de interação que se quer estabelecer.

Serafini (1997, p.107) define correção de texto como “conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros”. Pode-se dividir tal definição e contestar, sobretudo, a ideia de apontamento de defeitos e erros, como se os textos produzidos pelos alunos somente apresentassem isso. Apesar de a definição parecer tradicional, quando a autora elenca os princípios que devem reger a correção de um texto, percebe-se que sua intenção é promover reflexão nos alunos por intermédio das correções e criar um ambiente de interação. Portanto a expressão a que podemos nos ater em relação à definição é “conjunto de intervenções”, realizando-as para melhorar a capacidade linguística dos educandos.

Serafini (op. cit., p.108) define seis princípios para a correção textual, dos quais se destacam dois:

(i) O professor precisa aceitar o texto do aluno. Não se está dizendo que o professor deva ignorar os erros, ou que tudo que é feito esteja bom, isso é indiferentismo, que certamente não é o proposto por nós. Porém, tingir o texto do aluno de vermelho e sem muitas vezes sequer saber o que foi dito, também não produz efeitos. Em uma de suas histórias, Rubem Alves⁴ conta que determinado leitor lhe escrevia frequentemente para corrigi-lo quanto a problemas gramaticais apresentados em seus textos. Rubem Alves compara este leitor a um convidado que viesse a sua casa, tomasse a sopa por ele preparada e reclamasse de que a tigela estava quebrada, mas não

⁴ Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3105201106.htm>. Acesso em 04/10/2014.

mencionasse, em nenhum momento, o gosto da sopa, o trabalho que se teve para prepará-la, se lhe agradou ou não. Bem assim são os professores que corrigem os defeitos e os erros. Não há nada no texto lido que mereça ser comentando, e o plano do conteúdo em nada merece ser retocado ou não apresenta nada de bom? O fator de estar aberto ao texto do aluno nos conduz a um princípio de correção, mas também a um princípio de inclusão que estamos defendendo ser papel da escola e dos professores de língua.

(ii) O segundo princípio refere-se ao estímulo para a revisão. Não basta ter a redação corrigida, se o aluno não for motivado para a reflexão, para o trabalho sobre o texto a ser revisto. Serafini (1997) reporta a dificuldade que se pode enfrentar com tal trabalho e sugere estratégias para superá-la, como por exemplo, solicitar a refacção apenas de partes (aquelas às quais o professor se deteve na correção).

3.2 A correção textual-interativa

Delineados estes dois princípios: aceitação e refacção, Serafini apresenta três tipos de correção em seus estudos sobre a produção escrita, quais sejam: a *correção indicativa*, na qual o professor-corretor aponta os “erros” encontrados, sinalizando-os; a *correção resolutive*, em que se reescrevem as partes que apresentam “erros” e a *correção classificatória*, cuja prática se dá através de códigos marcados na produção textual do aluno.

Ruiz (2013, p.47) propõe que exista mais uma: a correção textual-interativa, que segundo a autora

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dando o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

Estes bilhetes favorecem o diálogo entre o professor e o aluno. Nas demais correções a interação se faz de forma pontual, não parecem definir exatamente um momento de diálogo, já que o texto do professor corretor se sobrepõe, entrecorta, o texto do aluno. Com os “bilhetes” no pós-texto, isso não ocorre, eles estabelecem e marcam o momento de cada um falar (os turnos). Além disso, abordam-se questões referentes a objetos de análise que não são facilmente codificáveis (problemas na estrutura textual), a elogios, a cobranças. Propomos, a seguir, um recorte de correção para as produções textuais, um olhar diferente (não inédito) daquele que vem sendo destinado a este trabalho tão importante na formação linguística dos educandos.

3.3 Alinhando o olhar: coesão e coerência nas produções textuais

Ao nos propormos a analisar a correção da produção escrita, pode-se fazê-lo por diferentes abordagens, todas válidas, importantes, mas com implicações diferentes. Podíamos nos debruçar sobre o entendimento das propostas redacionais (competência 1), como os alunos as veem, como a leitura de tais propostas determina a estruturação do texto, a intertextualidade, a partir das escolhas feitas em relação aos textos-base. Podíamos nos ater à adequação ao gênero (competência 2), que é de suma importância

para quem escreve e determina a avaliação de quem corrige. Podíamos analisar, corrigir, a adequação linguística (competência4), tão necessária, mas que já vem sendo feita por boa parte dos professores.

Todas essas abordagens têm sua importância e podem ser feitas, dependendo das necessidades de cada caso, de cada aula, de cada aluno, de cada proposta de redação, de cada situação de aprendizagem em que o estudante esteja inserido. O mosaico de possibilidades pode ser percebido, por exemplo, na grade de correção das produções textuais utilizada no Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), para avaliação da redação:

COMPETÊNCIAS - PRODUÇÕES TEXTUAIS - SARESP ⁵	
Competência I	Tema – Desenvolver o texto, de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de redação.
Competência II	Gênero – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do gênero.
Competência III	Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção.
Competência IV	Registro – Aplicar as convenções e normas do sistema da escrita.

A abordagem que entendemos que mais pode favorecer o desenvolvimento da competência dos educandos refere-se àquela centrada nos processos de coesão, postos a serviço da construção do texto. Ultimamente, tem-se conferido à coesão apenas o papel de evitar repetições, não se atentando para o papel argumentativo de um trabalho com os elementos de coesão, incorrendo-se no risco de substituímos uma nomenclatura pela outra, ou seja, trocarmos a nomenclatura gramatical – que pouco ou quase nada tem produzido de efeitos na materialidade dos textos dos educandos – pela nomenclatura dos elementos coesivos (anáfora, catáfora, exófora, elipse, remissão, referência etc.).

Ao alinharmos o olhar da correção textual nos mecanismos de coesão, o fizemos por:

- a) Serem aspectos negligenciados pelas correções tradicionais, que focam apenas temas gramaticais;
- b) Entendermos serem dos critérios de textualidade que mais podem contribuir para o desenvolvimento da competência textual dos educandos (KOCH 1987, p.84);
- c) Tais critérios terem sido responsáveis pelas médias mais baixas nas últimas avaliações do Saresp⁶.

As razões expostas nos fazem pensar em uma correção que (en)foque os aspectos coesivos das produções textuais, que contribua para formação discursiva do educando, fazendo-a de forma interativa, estabelecendo diálogo com os educandos e seus textos, por meio dos apontamentos feitos durante a correção no pós-texto do aluno, e tratando de questões como:

i) A coesão e a coerência (critérios de textualidade), observando e orientando o uso das referências, das substituições, dos processos de nominalização, de elipses, de repetição do mesmo item, por sinonímia, por hiperonímia, ou pela utilização de nomes genéricos (KOCH, 2010). Observemos que estes itens permitem ao professor e ao aluno

⁵ Disponível em São Paulo (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Relatório Pedagógico – Língua Portuguesa. São Paulo, 2011.

⁶ Conferir SÃO PAULO, 2011, p.245.

estabelecerem debates importantes para melhoria do texto e de sua forma de expressão, permitem também produções mais singulares e geram (indiretamente) consciência dos fatos gramaticais e do funcionamento da Língua – não fruto da imposição de regras – mas da busca pela melhor expressão, pela melhor forma de manifestar o que se quer dizer.

ii) Os marcadores espaciais e temporais também são pontos que merecem análises mais acuradas no momento da correção das produções textuais, pois, assumem grande importância, sobretudo nos gêneros narrativos . Segundo Neves (2000, p.256) “Lugar e tempo são categorias **dêiticas**, isto é, categorias que fazem orientação por referência ao falante e ao **aqui e agora**, que constituem o complexo modo-temporal, que fixa o ponto de referência do evento da fala”.

iii) O uso dos discursos direto e indireto, pensado a partir das implicações discursivas de tal uso, ampliando recursos expressivos e proporcionado conhecimento metalinguístico (SÃO PAULO, 2014). Por exemplo, qual a valia de trazermos a palavra do “outro” para nosso texto, em que isso ajudará nosso texto a ser melhor? Essas reflexões impulsionam o pensar sobre o texto, propicia reescritas focadas em aspectos interessantes, caso dos tipos de discurso.

iv) O uso dos marcadores argumentativos. Um trabalho com os encadeamentos propostos em produções textuais, que pondere os efeitos de sentido propiciados pelo uso dos operadores argumentativos, pode principiar importantes discussões acerca do valor de determinadas palavras na composição do texto. De forma mais ampla, podemos pensar nos encadeadores de discurso, conferindo dinamicidade ao texto e evolução no enredo discursivo.

Ao trabalharmos com tais itens de análise (campos observáveis), deslocamos o centro daquilo que comumente tem sido feito nas correções – aspectos puramente ortográficos e normativos – e abrimos perspectivas metodológicas para a correção da produção de texto, capaz de diálogo, de interação entre as partes, de sentidos negociados e buscados a partir de uma correção mais ampla e dotada de significações fulcrais para toda formação escolar e posterior dos alunos.

Numa época em que tanto se discute o trabalho com texto nas aulas de Língua Portuguesa (e nas demais disciplinas), trabalhar a partir de textos produzidos pelos alunos, em situações de comunicação reais, com finalidades pré-definidas, com público leitor estipulado, parece-nos uma forma produtora de propositura de trabalho.

4. Considerações Finais

Esta pesquisa ainda se encontra em sua primeira etapa, mas se buscou responder a questões importantes concernentes ao ensino de produção textual nas escolas, perpassando pelas práticas utilizadas e as reminiscências delas no ensino atual, trazendo também as contribuições da Linguística Textual para o ensino de produção de texto, desmistificando a gramática normativa como único posto de observação das questões ligadas à correção, estabelecendo aspectos coesivos (referenciais e sequenciais) como promotores da reflexão linguística e da competência textual. Desta forma, constituiu-se o trabalho com a língua e a linguagem numa forma de questionamento da exclusão na escola, gerada pelo não-domínio da norma padrão e definindo o texto como lugar privilegiado para se discutir e entender as questões relacionadas à língua e à linguagem.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**, 2007.

JESUS, Conceição Aparecida de. **Reescrita: para além da higienização**. 1995. 116f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Dificuldades na leitura/produção de textos: Conectores interfrásticos**. In. KIRST, Marta, CLEMENTE, Ivo (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. Unesp, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo:Contexto, 2013.

São Paulo (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Relatório Pedagógico – Língua Portuguesa**. São Paulo, 2011.

São Paulo (Estado) Secretaria de Estado da Educação. **CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO CADERNO DO PROFESSOR LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS 6ª SÉRIE/7º ANO VOLUME 1**. São Paulo, 2014.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos, 8.ed. São Paulo: Globo, 1997.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 1986.