

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUAGEM - LINGUÍSTICA APLICADA

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E REESCRITA COMO
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM
PORTUGUÊS POR ALUNOS CHINESES**

ZHANG FANGFANG

Porto Alegre
2017

CIP - Catalogação na Publicação

Zhang, Fangfang

Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses / Fangfang Zhang. -- 2017.

204 f.

Orientador: Margarete Schlatter.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. avaliação de escrita. 2. perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso. 3. reescrita. 4. proficiência em escrita. 5. aprendizagem. I. Schlatter, Margarete, orient. II. Título.

ZHANG FANGFANG

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E REESCRITA COMO
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM
PORTUGUÊS POR ALUNOS CHINESES**

Tese de doutorado em Linguística
Aplicada, apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de
Doutor pelo Programa de Pós-graduação
em Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul

ORIENTADORA: PROFA.DRA.MARGARETE SCHLATTER

PORTO ALEGRE

2017

AGRADECIMENTOS

Meus profundos agradecimentos

à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de formação no Programa de Pós-graduação em Letras;

à Universidade de Comunicação da China, pelo apoio à continuação dos meus estudos;

à Profa. Dra. Margarete Schlatter, pela orientação cuidadosa e iluminada deste trabalho e pelo ensino na área de Linguística Aplicada;

aos professores da Pós-graduação em Letras, em especial à Profa. Dra. Simone Sarmiento, ao Prof. Dr. Pedro Garcez, à Profa. Dra. Juliana Schoffen, pelo seu apoio ao meu estudo na UFRGS;

aos colegas do Programa de Pós-Graduação e do Programa de Português para Estrangeiros, pela ajuda na pesquisa;

aos meus alunos da Universidade de Comunicação da China, pela sua participação na pesquisa;

aos meus alunos do Instituto Confúcio na UFRGS e aos amigos em Porto Alegre, pela sua companhia durante um ano e pela amizade eterna;

aos meus pais, ao meu marido e meu filho, por sempre me amarem, me compreenderem e me apoiarem na vida.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar a prática de avaliação de produções escritas em português de aprendizes chineses e analisar as mudanças realizadas na reescrita a partir do feedback dado pelo colega e pela professora. Partindo de parâmetros de avaliação embasados na noção de gênero do discurso e do fato de que todos os participantes receberão um feedback para a reescrita, busco, neste estudo, responder as seguintes perguntas: 1) Qual é o feedback fornecido pela professora e pelos colegas?; 2) Que mudanças são observáveis na produção de escrita dos alunos em relação à construção da interlocução, ao uso das informações e aos recursos linguísticos utilizados na reescrita dos textos?; 3) É possível estabelecer uma relação entre o feedback e as mudanças elaboradas nos textos?. Os participantes da pesquisa foram 15 alunos chineses e eu própria, na condição de professora-pesquisadora, em uma disciplina de leitura de um Curso de Graduação em Língua Portuguesa na China. A disciplina teve 16 encontros (32 horas), durante os quais a professora-pesquisadora propôs a leitura, a discussão e a escrita de diferentes gêneros do discurso. Entre as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, foram propostas aos alunos três tarefas do exame Celpe-Bras (tarefas que integram leitura e escrita), que são foco deste estudo. A primeira versão do texto de cada tarefa foi corrigida pelo colega. A seguir, os alunos fizeram a reescrita com base no feedback dado pelo colega. A professora-pesquisadora corrigiu a segunda versão do texto e deu aos alunos o feedback para que eles pudessem fazer nova reescrita. Depois, a professora-pesquisadora corrigiu a terceira versão do texto. Para obter as perspectivas dos alunos sobre sua aprendizagem relativas à produção textual, foram realizadas entrevistas com todos os alunos participantes. Após analisar e comparar os 135 textos coletados, constatou-se que tanto os alunos quanto a professora realizaram correções indicativas, resolutivas e textuais-interativas (bilhete). Os alunos priorizaram correções de recursos linguísticos (aspectos gramaticais e ortográficos), e a professora focalizou correções de uso das informações do texto base e correções relativas à situação de produção textual, como a interlocução, o uso de informações além do texto base. Quanto aos progressos que puderam ser observados a partir da reescrita dos textos, concluiu-se que os participantes – alunos e professora – apropriaram-se do conceito de escrita como prática social, conforme proposto nas tarefas do exame Celpe-Bras. As práticas de produção de texto analisadas neste estudo – orientações de escrita e reescrita tendo como base aspectos relevantes ao gênero do discurso e a reescrita a partir do feedback dado por diferentes leitores dos textos – podem inspirar propostas de ensino que visem ao trabalho de escrita como prática social e que busquem propiciar oportunidades de análise e reescrita do texto para promover a aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to study writing assessment practices used by Chinese learners of Portuguese and to analyze the changes they made in the texts in the process of rewriting them based on feedback given by their classmates and the teacher. The rubrics used were built based on the notion of discourse genre, and all learners rewrote their texts twice based on the feedback received. The analysis focused on the following questions: 1) What feedback was provided by the teacher and the classmates?; 2) What changes can be observed in the students' texts in relation to the construction of interlocution, the use of information and the linguistic resources used?; 3) Is it possible to establish a relationship between the feedback and the changes made in the texts? The participants of the research were 15 Chinese students and myself, as teacher-researcher, in a reading subject in a Portuguese Undergraduate Course in China. The subject had 16 meetings (32 hours), during which the teacher-researcher proposed reading, discussing and writing different discourse genres. Among the activities developed during the semester, the students were assigned three tasks of the Celpe-Bras Exam (integrated reading-to-write tasks), which are the focus of this study. The first version of each text was corrected by a classmate. Then the students rewrote their texts based on the feedback given. The teacher-researcher corrected the second version of the texts and gave the students feedback for their next rewriting. Then the teacher-researcher corrected the third version of the text. To obtain students' perspectives on their learning regarding writing, interviews were conducted with all participating students. After analyzing and comparing the 135 collected texts, it was verified that both the students and the teacher made indicative, resolute and textual-interactive corrections (note). The students prioritized corrections of linguistic resources (grammatical and orthographic aspects), and the teacher focused corrections concerning the use of information in the text read and corrections related to the writing context, such as interlocution, the use of information beyond the text read. Regarding the progress observed throughout the rewriting practices, the participants - students and teacher - seem to have learned the concept of writing as a social practice, as proposed in the tasks of the Celpe-Bras exam. The writing practices analyzed in this study - writing and rewriting guidelines based on aspects relevant to the discourse genre and rewriting based on the feedback given by different readers - can inspire the teaching of writing as a social practice and the analysis and rewriting of texts as opportunities to promote learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes da pesquisa

Quadro 2: Disciplinas e carga horária feitas pelos participantes nos semestres anteriores

Quadro 3: Disciplinas e carga horária do 4º semestre

Quadro 4: Programa da disciplina Leitura II

Quadro 5: Unidade didática exemplar

Quadro 6: Temas e gêneros discutidos nas 16 aulas

Quadro 7: Atividades desenvolvidas nas aulas focais

Quadro 8: As tarefas usadas nas três aulas focais

Quadro 9: Parâmetros de avaliação

Quadro 10: Síntese dos dados gerados e analisados

Quadro 11: Correções feitas por Anderson no texto de Fábio (T1-V1)

Quadro 12: Correções feitas por Maria no texto de Fábio (T1-V2)

Quadro 13: Correções feitas por Maria no texto de Fábio (T1-V3)

Quadro 14: Correções feitas por Francisca no texto de Ronaldo (T2-V1)

Quadro 15: Correções feitas por Maria no texto de Ronaldo (T2-V2)

Quadro 16: Correções feitas por Maria no texto de Ronaldo (T2-V3)

Quadro 17: Correções feitas por Ronaldo no texto de Vanela (T1-V1)

Quadro 18: Correções feitas por Maria no texto de Vanela (T3-V2)

Quadro 19: Correções feitas por Maria no texto de Vanela (T3-V3)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de correções linguísticas feitas pelos colegas e pela professora nas três versões

Tabela 2: Número de correções de informação feitas pelos colegas e pela professora nas três versões

Tabela 3: Número de correções relativas à situação de produção feitas pelos colegas e pela professora nas três versões

Tabela 4: Total de correções de alunos e professora nas três categorias

Tabela 5: Total de feedbacks de alunos e professora nas três categorias

LISTA DE FIGURAS E EXCERTOS

- Figura 1: Texto de Lúcia, versão 1, tarefa 3 (corrigido por Francisca)
- Figura 2: Texto de Anderson, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)
- Figura 3: Bilhete da professora para texto de Anderson, versão 2, tarefa 1
- Figura 4: Bilhete de Luís para texto de Luísa, versão 1, tarefa 1
- Figura 5: Texto de Fábio, versão 1, tarefa 1
- Figura 6: Texto de Fábio, versão 2, tarefa 1
- Figura 7: Texto de Fábio, versão 3, tarefa 1
- Figura 8: Texto de Liliana, versão 1, tarefa 3 (correção feita pela colega Glória)
- Figura 9: Texto de Vitória, versão 3, tarefa 3 (correção feita pela professora Maria)
- Figura 10: Correção classificatória (Ruiz, 2010)
- Figura 11: Bilhete de Vanela para texto de Francisca, versão 1, tarefa 1
- Figura 12: Bilhete de Maria para texto de Fábio, versão 2, tarefa 2
- Figura 13: Bilhete de Maria para texto de David, versão 2, tarefa 2
- Figura 14: Bilhete de Luísa para texto de Verônica, versão 1, tarefa 1
- Figura 15: Bilhete de Glória para texto de Fábio, versão 1, tarefa 2
- Figura 16: Bilhete escrito por Anderson
- Figura 17: Bilhete escrito por Maria para texto de Fábio
- Figura 18: Texto de Ronaldo, versão 1, tarefa 2 (corrigido por Francisca)
- Figura 19: Bilhete escrito por Francisca
- Figura 20: Texto de Ronaldo, versão 2, tarefa 2 (corrigido por Maria)
- Figura 21: Bilhete escrito por Maria para texto de Ronaldo
- Figura 22: Texto de Ronaldo, versão 3, tarefa 2 (corrigido por Maria)
- Figura 23: Texto de Vanela, versão 1, tarefa 3 (corrigido por Ronaldo)
- Figura 24: Bilhete escrito por Ronaldo para texto de Vanela
- Figura 25: Texto de Vanela, versão 2, tarefa 3 (corrigido por Maria)
- Figura 26: Bilhete escrito por Maria para texto de Vanela
- Figura 27: Texto de Vanela, versão 3, tarefa 3 (corrigido por Maria)
- Excerto 1: Texto de Lúcia, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)
- Excerto 2: Texto de Verônica, versão 3, tarefa 1 (corrigido por Maria)
- Excerto 3: Texto de Fábio, versão 1, tarefa 2 (corrigido por Glória)
- Excerto 4: Texto de David, versão 2, tarefa 3 (corrigido por Maria)
- Excerto 5: Texto de Verônica, versão 1, tarefa 3 (corrigido por Isabela)
- Excerto 6: Texto de Anderson, versão 2, tarefa 2 (corrigido por Maria)
- Excerto 7: Texto de Francisca, versão 1, tarefa 1 (corrigido por Vanela)
- Excerto 8: Texto de David, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. LEITURA E ESCRITA DESDE A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE GÊNERO DO DISCURSO.....	21
1.1 A perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso.....	21
1.2 A proficiência em escrita.....	27
1.3 Tarefas integradas de leitura e produção escrita.....	33
2. A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	38
2.1 A avaliação de textos escritos.....	38
2.1.1 Conceitos e critérios de avaliação.....	38
2.1.2 A avaliação de textos escritos na perspectiva de uso da linguagem.....	43
2.2 Correção e aprendizagem de escrita.....	45
2.2.1 Correção e feedback.....	51
2.2.2 Reescrita.....	53
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	57
3.1 Objetivos e perguntas da pesquisa.....	57
3.2 Os participantes e a proposta de trabalho.....	57
3.3 A disciplina Leitura II.....	61
3.4 Desenvolvimento das aulas.....	73
3.5 Geração e análise dos dados.....	77
4. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCRITA.....	95
4.1 Correção linguística, correção de informação e correção relativa à situação de produção.....	99
4.1.1 Correção linguística: referente a questões pontuais de morfologia, sintaxe, vocabulário, pontuação, acentuação, ortografia.....	100
4.1.2 Correção de informação: referente a seleção e uso de informações do texto base, recuperando as informações do texto lido.....	103
4.1.3 Correção relativa à situação de produção: formato, interlocução, uso de informações além do texto base.....	107
4.2 Bilhetes fornecidos pelos colegas e pela professora.....	113
5. A REESCRITA COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM.....	125
5.1 O caso de Fábio.....	125
5.2 O caso de Ronaldo.....	140
5.3 O caso de Vanela.....	154
5.4 Aprendizagem na perspectiva dos alunos.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
APÊNDICE.....	194
I. Os três textos analisados na primeira aula.....	194
II. As três tarefas usadas na pesquisa.....	200
III. Parâmetros de avaliação de leitura e escrita de Schlatter e Garcez (2012).....	203
ANEXO.....	204

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo estudar a prática de avaliação de produções escritas em português de aprendizes chineses e analisar as mudanças realizadas na reescrita a partir do feedback dado pelo colega e pela professora.

A ideia da pesquisa surgiu durante minha experiência profissional como professora de Língua Portuguesa na Universidade de Comunicação da China (UCC). O curso de graduação em Língua Portuguesa da UCC, o primeiro curso superior de português criado na China, iniciou-se em 1960. Em 1966, a oferta do curso foi descontinuada por razão da Grande Revolução Cultural, sendo que somente retomou suas atividades em 2000. O curso formou até hoje cerca de 400 profissionais chineses aptos a atuar em diversas áreas em âmbito governamental, empresarial e acadêmico. Antes de 2005, ano em que a UCC começou a enviar alunos chineses para estudar um ano no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹, o ensino de língua portuguesa era baseado nos métodos pedagógicos tradicionais, por exemplo, o modelo PPP (*Presentation, Practice, Production*)². A ênfase do ensino era principalmente voltada aos aspectos linguísticos (vocabulário e regras gramaticais), prestando pouca atenção ao uso da linguagem e negligenciando a formação da competência comunicativa dos estudantes, particularmente a competência interacional. As habilidades de leitura e de escrita eram tratadas separadamente. A leitura era ensinada como uma atividade de decodificação, ou seja, com o foco na tradução do texto e na localização de informações específicas, ao passo que a escrita era tratada prioritariamente como reprodução de formas linguísticas. Coerente com essa perspectiva, na avaliação de produção escrita, a

¹De acordo com o protocolo de cooperação celebrado entre a UCC e a UFRGS, em 2005 e renovado em 2010 e 2016, os partícipes concordam em promover intercâmbio acadêmico entre estudantes, professores e pesquisadores das instituições parceiras. Os estudantes de graduação em Língua Portuguesa da UCC fazem intercâmbio de um ano no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS.

² Conforme referido no próprio nome, o método “Apresentação, Prática e Produção”, proposto na década de 70 do século passado, divide as atividades de ensino de línguas em três fases: apresentação, prática e produção. Isto é, o professor primeiramente apresenta os conhecimentos linguísticos (*input*), e depois os alunos praticam as estruturas em um contexto comunicativo criado e controlado pelo professor para atingir os objetivos de aprendizagem, a produção da língua (*output*).

correção recaía principalmente em aspectos de gramática e de ortografia.

Mesmo que tenha havido mudanças em relação ao ensino de línguas estrangeiras na China nas últimas décadas, a maioria das aulas ainda revelam práticas consideradas tradicionais (SHU; ZHUANG, 2008): o professor constitui o centro da aula, decidindo sobre os processos de ensino, negligenciando, muitas vezes, as necessidades dos alunos; os alunos devem ouvir atentamente o que o professor ensina e memorizar determinado repertório linguístico considerado essencial para apropriar-se do sistema da língua. Nessas aulas, em geral, os alunos recebem *input* descontextualizado; portanto, embora alcancem um bom domínio da estrutura gramatical, frequentemente não sabem como agir em situações de comunicação.

Através do programa de intercâmbio entre a UCC e a UFRGS, os professores e alunos chineses tiveram acesso à metodologia usada no PPE, cuja perspectiva é baseada nas noções de “uso de linguagem” e “gênero do discurso”. Minhas três colegas na UCC fizeram mestrado em Linguística Aplicada na UFRGS e começaram a propor um ensino de português mais voltado ao uso da linguagem. Yan (2008) propôs uma sequência didática baseada na noção bakhtiniana de gênero do discurso; Ye (2009) analisou a preparação de alunos chineses para o exame Celpe-Bras, acompanhando sua trajetória em um curso preparatório para o exame e as atividades de estudo em que se engajavam para preparar-se para tarefas que avaliam leitura e escrita desde uma perspectiva de uso da linguagem e de gênero do discurso; Gao (2012) observou um curso de contos e crônicas e estudou textos escritos de alunos chineses matriculados no curso para discutir a prática de avaliação de produções textuais em português produzidas por alunos chineses e as modificações feitas pelos alunos na reescrita dos textos após o feedback do professor.

Sendo professora do curso de português da UCC e a atual responsável do Posto Aplicador do exame Celpe-Bras, instalado na UCC em 2009 através da cooperação entre a Ministério da Educação da China e o Ministério da Educação do Brasil, tenho acompanhado o esforço, tanto de professores quanto de alunos, em aprofundar seus conhecimentos sobre avaliação de produção escrita em português baseado na noção de gênero do discurso. Segundo Ye (2009), a maior dificuldade que os alunos chineses

enfrentaram no início de sua participação no curso preparatório ao Celpe-Bras foi o estranhamento em relação à concepção de uso da linguagem do exame, o que dificultava a busca por práticas que pudessem ajudar na preparação para o exame. No caso da escrita, uma atividade importante para promover a aprendizagem é a reescrita, atividade ainda pouco praticada no ensino nos cursos de graduação em Língua Portuguesa na China. Qual é o papel da avaliação de produção escrita e da reescrita no sentido de promover a produção textual dos alunos? Como são desenvolvidas a avaliação e a reescrita desde uma perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso nas práticas de sala de aula? Qual é a relação entre o feedback dado pelo professor ao aluno e o desempenho do aluno na produção escrita? Essas são algumas das questões que têm interessado a mim e a minhas colegas no ensino de português para chineses.

Tendo como inspiração e referência as propostas de produção escrita dos cursos do PPE da UFRGS, que têm como orientação pedagógica criar oportunidades para o uso da língua portuguesa em diversas práticas sociais e que se fundamentam nas noções de gêneros do discurso e de uso da linguagem, nesta pesquisa, estudei a produção escrita em português de estudantes chineses, analisando possíveis relações entre a avaliação proposta, a reescrita e o progresso dos alunos na produção textual. A partir deste estudo, busco trazer contribuições para o ensino de escrita em língua portuguesa a alunos chineses e, mais especificamente, para a preparação de estudantes chineses ao exame Celpe-Bras e a aulas que tenham como base e finalidade o uso da linguagem e a prática em diferentes gêneros do discurso. Entendo que a compreensão dos alunos sobre o construto teórico adotado nas práticas de ensino pode ter um papel importante em sua aprendizagem. Para criar condições propícias para esse entendimento, acredito que seja importante promover práticas de ensino e de avaliação coerentes com o construto. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo observar o percurso pedagógico de produção escrita (tarefa de leitura e escrita, análise coletiva de parâmetros de avaliação, leitura e escrita, feedback do colega, reescrita, feedback do professor, reescrita), proposto por mim aos alunos matriculados em uma disciplina de leitura em língua portuguesa, e analisar possíveis relações entre o percurso de escrita proposto e a produção de texto dos alunos.

Partindo de parâmetros de avaliação embasados na noção de gênero do discurso, do fato de que todos os participantes conhecerão os parâmetros desde o início, e de que receberão um feedback para a reescrita, as perguntas que nortearam esta investigação foram as seguintes:

- a) Qual é o feedback fornecido pela professora e pelos colegas?
- b) Que mudanças são observáveis na produção de escrita dos alunos em relação à construção da interlocução, ao uso das informações e aos recursos linguísticos utilizados na reescrita dos textos?
- c) É possível estabelecer uma relação entre o feedback e as mudanças elaboradas nos textos?

Com o intuito de me preparar para a pesquisa, participei em três formações: a) acompanhamento do curso preparatório para o exame Celpe-Bras, realizado entre março e abril de 2013 na UFRGS, a fim de estudar a correção e o feedback orientados pela noção de gênero do discurso dados pelos corretores; b) curso de formação de avaliadores do exame Celpe-Bras, realizado em novembro de 2013 na UFRGS; c) curso de formação dos professores de português sobre avaliação de produção oral e escrita em português, realizado pelo Sécio de Intercâmbio e Cooperação de Língua e Cultura Portuguesas Sino-Português em julho de 2015 na Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing. Esses três cursos me ajudaram a entender melhor como avaliar a produção escrita e oral e dar feedback orientados pela noção de gênero do discurso, como preparar materiais didáticos e organizar atividades para promover a leitura e escrita e como usar os resultados da avaliação como diagnóstico para orientar o planejamento do ensino. Com base nessas formações, pude planejar de modo mais informado as aulas que serão foco desta pesquisa.

Os participantes da pesquisa são 15 alunos chineses do Curso de Graduação em Língua Portuguesa em uma universidade chinesa matriculados em uma disciplina de leitura (que chamarei de Leitura II) e eu própria, como ministrante das aulas. A disciplina foi oferecida entre março e junho de 2014 e teve 16 encontros (32 horas), durante os quais a professora-pesquisadora propôs a leitura, a discussão e a escrita de diferentes gêneros do discurso. Entre as atividades desenvolvidas ao longo do

semestre, foram propostas aos alunos três tarefas do exame Celpe-Bras (tarefas que integram leitura e escrita), que serão foco deste estudo. No início do curso foram explicitados, ilustrados e discutidos os parâmetros de avaliação. A primeira versão do texto de cada tarefa foi corrigida pelo colega. A seguir, os alunos fizeram a reescrita com base no feedback dado pelo colega. A professora-pesquisadora corrigiu a segunda versão do texto e deu aos alunos o feedback para a nova reescrita. Depois, a professora-pesquisadora corrigiu a terceira versão do texto.

Conforme veremos no capítulo de metodologia, para responder a primeira pergunta, foram coletadas todas as produções textuais dos alunos e todas as avaliações e correções dos colegas e da professora³, a fim de analisar o feedback dado. Focalizei as ações dos colegas e da professora em relação à correção e ao feedback em cada texto e analisei os diferentes tipos de feedback. Para responder a segunda e a terceira perguntas, analisei os textos escritos pelos alunos e comparei o texto original, a segunda e a terceira versões, observando se houve mudanças. A fim de obter mais detalhes sobre as práticas da professora e dos alunos, fiz entrevistas com os participantes, buscando trazer também a perspectiva deles sobre as práticas de avaliação e de reescrita realizadas.

Esta pesquisa teve como embasamento teórico os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009) (doravante RC-RS) e estudos desenvolvidos na área de ensino e avaliação de português como língua estrangeira⁴. Os RC-RS sistematizam princípios e conteúdos procedimentais para o ensino de leitura e escrita na escola, propondo projetos pedagógicos sobre temas relevantes e adequados à maturidade dos alunos, buscando, assim, propor um ensino significativo tanto de português como língua materna quanto de línguas estrangeiras. Rottava (2002; 2003; 2004) estudou o ensino da leitura e da escrita em contexto de Português como L2 para hispano-falantes numa perspectiva de leitura e de escrita como processos interrelacionados de

³A partir daqui, usarei o termo “professora” (e não “professora-pesquisadora”) sempre que estiver focalizando a descrição ou análise de meus procedimentos de ensino, correção e feedback. Nesses momentos, assumo a perspectiva de pesquisadora analisando as ações da professora, que chamarei de Maria.

⁴ Na China, usa-se o termo “língua estrangeira” para indicar as línguas não maternas. Usarei os termos ‘língua adicional’ (LA) e ‘segunda língua’ (L2) quando estiver citando autores que utilizam esses termos, sem, no entanto, fazer distinção entre eles.

construção de sentidos. Schoffen, Gomes e Schlatter (2013) analisaram tarefas de leitura e produção de texto para ensino de português como língua adicional, mostrando a importância da explicitação da situação comunicativa em tarefas de ensino de leitura e escrita que focam a adequação do uso da língua aos contextos de produção. Nesses estudos, tanto leitura como escrita são vistos, a partir de uma perspectiva de gênero do discurso, como práticas sociais: a linguagem escrita é usada para interagir com o outro e, portanto, se constitui a partir de um sujeito que escreve para alguém, com determinado objetivo e em uma situação comunicativa específica. A partir da mesma perspectiva e trabalhando com tarefas integradas de leitura e escrita em português, propus, aos 15 alunos chineses, tarefas de escrita com base na leitura de textos e a prática de reescrita. Além da análise dos textos produzidos por todo o grupo, discuto mais detalhadamente o percurso da produção textual de três alunos chineses ao longo do semestre, analisando seu desenvolvimento na produção de textos em português com base nas diferentes versões dos textos e suas possíveis relações com o feedback dado pelo colega e pela professora.

Quanto à avaliação de produção escrita no ensino de português como língua adicional, Santos (2007) pesquisou a avaliação de desempenho para o nivelamento de alunos em cursos de português, construindo descrições para os diferentes níveis de proficiência avaliados, e Schoffen (2009) analisou o desempenho de examinandos do Celpe-Bras em tarefas de leitura e escrita para propor parâmetros de avaliação que fossem coerentes com a visão bakhtiniana de gêneros do discurso. Ambos os trabalhos desenvolvem parâmetros para uma avaliação de desempenho levando em conta o uso da língua em tarefas que integram leitura e escrita e orientam-se pela noção de gênero do discurso. Ao passo que Schoffen analisa e discute a importância fundamental de levar-se em conta a construção da interlocução para avaliar um texto nessa perspectiva, Santos discute critérios de avaliação que possam vincular o resultado do desempenho dos futuros alunos aos conteúdos das disciplinas nos diferentes níveis. Os parâmetros de avaliação construídos pelas autoras serviram como ponto de partida para o meu trabalho, considerando que ambos explicitam critérios de análise textual em uma perspectiva de gênero do discurso, que também adoto aqui. Porém, nenhum

dos dois estudos tratou da avaliação da aprendizagem⁵. Na minha pesquisa, a avaliação é entendida como orientação para a reescrita e, nesse sentido, como uma prática de ensino através da qual os aprendizes recebem o feedback dado pelo colega e pelo professor para melhorar a produção textual na sua reescrita. Os parâmetros de avaliação, incluindo os critérios de avaliação (o que avaliar, o que são dados relevantes) e os descritores de avaliação (o que se entende como satisfatório ou insuficiente) servem para dar feedback ao aluno para que ele possa aperfeiçoar a sua escrita (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Com base numa perspectiva de avaliação como diagnóstica, processual e formativa, busco analisar possíveis relações entre a tarefa proposta, os parâmetros de avaliação, a reescrita e o desenvolvimento do aluno na produção textual.

A questão da relação entre correção e aprendizagem é controversa. Truscott (1996) defende que a correção gramatical na produção textual em L2 tem pouco ou nenhum efeito positivo no desempenho dos alunos na escrita. Por um lado, ele argumenta que o professor precisa saber reconhecer os erros, identificá-los e explicá-los aos alunos, o que é um processo exigente e complexo. Por outro, para que uma correção possa resultar em aprendizagem, é necessário pressupor que os alunos entendam o que foi corrigido ou explicado e lembrem disso na próxima escrita. Outro complicador, segundo o autor, é que a correção, principalmente quando demasiada e pouco explicativa, pode desmotivar os alunos a escrever. Opondo-se a Truscott, Ferris(1999) considera que a correção dos erros gramaticais favorece a aprendizagem e precisa ser mantida no ensino de L2. Lyster, Lightbown e Spada (1999) estão de acordo com Truscott quanto ao feedback eficaz dado pelo corretor ao aprendiz envolver desafio e complexidade, mas se opõem à proposta de abandonar a correção dos erros gramaticais. Ao analisar o feedback recebido pelos alunos e a reescrita de seus textos, pretendo discutir essa questão, observando quais as alterações que serão

⁵ Schoffen (2009) trata de avaliação de proficiência, e Santos (2007), de avaliação de nivelamento. Segundo Schlatter e Garcez (2012), “[...] a avaliação de nivelamento visa a decidir o nível mais adequado para um ingressante em um programa curricular, mediante a verificação do conhecimento prévio, enquanto que a avaliação de proficiência é uma verificação do que alguém é capaz de fazer em um determinado momento para determinados fins independentemente de como ou onde esses conhecimentos foram aprendidos.” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 157)

feitas pelos alunos nos textos tanto em termos mais amplos, na organização e na relação das informações apresentadas, como também em aspectos mais pontuais, relacionados a recursos linguísticos utilizados. Diferente dos estudos mencionados, que tratam da escrita focalizando principalmente a correção gramatical, esta pesquisa pretende refletir sobre a relação entre avaliação, reescrita e aprendizagem em um contexto que propiciou oportunidades de aprendizagem para os alunos a partir de: discussão conjunta entre alunos e professora sobre os parâmetros de avaliação, apoiada em exemplos de textos; análise dos textos produzidos com base nos critérios discutidos; fornecimento de feedback pelo colega e pela professora, seguido de atividades de reescrita. Espera-se que uma análise de práticas de correção e feedback baseadas na noção de gêneros discursivos com vistas a reescrita possa trazer contribuições para o debate.

Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) tratam da avaliação de aprendizagem, e propõem uma grade de correção de produção escrita que opta pela perspectiva holística de análise do texto, é orientada pela noção de gênero do discurso e apresenta orientações para a reescrita. Segundo as autoras, desde a perspectiva de uso da linguagem, avaliar um texto pressupõe levar em conta a realização do propósito discursivo de forma mais (ou menos) preferível no contexto de produção em foco. Dessa forma, os recursos linguísticos serão avaliados na medida em que permitem (ou não) a realização dos propósitos previstos pelas tarefas de maneira mais (ou menos) preferível no gênero mobilizado. Conforme discuto mais adiante, no meu trabalho, adotei uma grade de correção holística para avaliar os textos. Na análise dos dados, busquei estabelecer uma relação entre a correção feita com essa grade, o fornecimento do feedback, a reescrita e a melhoria do texto.

Para refletir sobre o feedback fornecido pelos professores aos alunos sobre sua escrita, Gus (2001) analisou uma coletânea de 79 textos escritos por alunos em quatro cursos livres de inglês localizados em Porto Alegre e concluiu que os professores: não usaram critérios claros de correção; corrigiram mais erros gramaticais em detrimento aos demais erros; não corrigiram erros relativos à organização; forneceram a resposta correta ao erro do aprendiz, não havendo espaço para a autocorreção. A pesquisadora

apresenta sugestões práticas em relação à correção e ao fornecimento do feedback para os professores, tais como: combinar e esclarecer os critérios de correção previamente com os aprendizes; não devolver o texto com os erros já corrigidos; utilizar símbolos para a identificação dos erros e fornecer o feedback através de uso de códigos, para que os aprendizes possam repensar as suas hipóteses e encontrar soluções para realizar a autocorreção. Heck (2007) afirma que a reescrita precisa ser estimulada no ensino da escrita, e o professor deve auxiliar os alunos a entender que é na reescrita que ocorre a aprendizagem. Do mesmo modo, Beretta (2001) propõe a reescrita como estratégia de correção e de conscientização na produção escrita de aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Ao analisar as ações de correção e feedback praticadas pelo professor e a primeira versão e a reescrita produzidas por três alunos chineses, Gao (2012) observou que o professor fez três tipos de correção, de acordo com categorias propostas por Ruiz (2010): a correção indicativa (que aponta os problemas), a correção resolutiva (que aponta e dá resolução aos problemas) e a correção textual-interativa, quer dizer, um comentário mais longo no final do texto. Entre os três tipos de correção, a correção resolutiva foi mais usada na prática do professor participante da pesquisa. Com base na análise dos dados, a autora afirma que esse tipo de correção parece ser mais claro para os alunos; no entanto, dá pouca oportunidade para a autocorreção. Por outro lado, embora a correção indicativa pudesse permitir aos alunos maior reflexão e busca pela autocorreção, às vezes, os alunos não entenderam as correções indicativas do professor. Quanto aos aspectos corrigidos (correção linguística, correção de informação e correção do sentido), a correção linguística, que consiste na correção de gramática, de léxico, de ortografia e de pontuação, foi usada mais frequentemente. A análise mostra também certo grau de dificuldade de entendimento dos parâmetros e critérios de avaliação por parte dos alunos, e Gao propõe que seria relevante refletir sobre a necessidade de uma maior discussão com os alunos dos parâmetros relacionados a aspectos mais globais dos gêneros do discurso, para que os alunos pudessem estar melhor informados sobre os objetivos de ensino e os critérios de avaliação.

Nos textos reescritos, Gao observou mudanças tais como corrigir os erros apontados com correção resolutiva linguística na primeira versão, excluir partes confusas do texto apontadas no bilhete interativo, transcrever de uma forma mais clara e adequada os trechos marcados com ponto de interrogação, e escrever um texto completamente diferente da primeira versão. Minha pesquisa pretende ampliar e aprofundar a reflexão sobre práticas de correção e reescrita, buscando analisar, ao longo de um semestre, se houve ganho de expressão e de produção nos diferentes gêneros tratados no curso. Meu trabalho buscou envolver os alunos na discussão conjunta dos parâmetros de avaliação, na correção dos textos e no fornecimento do feedback no intuito de criar oportunidades de aprendizagem através das suas participações nas práticas de análise e de produção textual. Conforme anunciado anteriormente, o trabalho de escrita em português e de análise e correção de textos alinhado à noção de gênero discursivo foi desenvolvido com uma turma de 15 alunos chineses ao longo de um semestre, e, para responder minhas perguntas de pesquisa, reflito sobre as práticas de ensino e avaliação desenvolvidas e analiso e comparo a primeira versão dos textos produzidos pelos alunos, os textos reescritos após a correção e o feedback dado pelo colega, e a terceira versão, depois da correção e do feedback dado pela professora. Busco, desse modo, analisar quais os progressos que podem ser observados na sua produção escrita considerando uma avaliação orientada pela noção do gênero de discurso.

Para realizar a discussão acima proposta, minha tese está organizada em sete partes:

Nesta parte de introdução, foram apresentados o objetivo e as perguntas da pesquisa, bem como as justificativas para o estudo.

No primeiro capítulo, trato dos conceitos de gênero do discurso, leitura e escrita. Depois, apresento o conceito de proficiência em escrita e justifico a opção de trabalhar com tarefas integradas de leitura e produção escrita.

No segundo capítulo, apresento os estudos relevantes na área de avaliação de escrita. Primeiro, discuto os estudos sobre escrita e avaliação de escrita. Depois, trato de correção e aprendizagem de escrita, destacando o debate acadêmico que relaciona

correção, feedback e reescrita como práticas para promover a aprendizagem de línguas estrangeiras.

No terceiro capítulo, discorro sobre a metodologia da pesquisa, apresentando o contexto da pesquisa, a geração dos dados e a análise dos dados.

No quarto e no quinto capítulos, discuto os resultados, tratando, respectivamente, da análise dos textos dos alunos e sua relação com as correções e feedback e as implicações dessa análise para a aprendizagem da escrita.

Por fim, teço considerações finais sobre as implicações, limitações e contribuições do trabalho.

1. LEITURA E ESCRITA DESDE A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE GÊNERO DO DISCURSO

Neste capítulo, trato dos conceitos de gênero do discurso, leitura e escrita. Depois, apresento o conceito de proficiência em escrita e justifico a opção de trabalhar com tarefas integradas de leitura e produção escrita.

1.1 A perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso

O termo “gênero” tem origem no latim e refere-se inicialmente a um tipo de pintura pequena que representa um cenário da vida doméstica do dia a dia (SWALES, 1990, p.33). Swales(1994) salienta que, desde a época de Platão e Aristóteles, o termo tem sido usado como categoria classificatória importante na área da literatura para a nomeação e a classificação das obras literárias, no intuito de arquivar e distinguir textos. A perspectiva bakhtiniana de “gênero do discurso” foi desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin⁶. Segundo Bakhtin (2003),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem[...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...]. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Sobre a relação entre o uso da linguagem e as práticas sociais, Bakhtin afirma que: as esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da linguagem, e o

⁶Grupo de estudiosos russos, entre os quais o linguista Valentin Voloshinov e o teórico literário Pavel Medvedev, liderados por Mikhail Bakhtin no início do século XIX. O grupo tratou de questões de linguagem, literatura e arte. Uma das concepções fundamentais construídas pelo Círculo de Bakhtin é o entendimento do uso da linguagem como um processo de interação social mediado pelo diálogo dos participantes levando em conta as condições de produção em que se encontram: quem está se expressando, para quem, com quais propósitos, em qual situação de comunicação, em qual contexto social, histórico, cultural e ideológico.

uso da linguagem é atualizado em diferentes gêneros do discurso, que emergem, se estabilizam e evoluem nos diferentes domínios de atividade humana. Faraco (2003) explica:

[...] se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano. [...] Do mesmo modo, se queremos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma. (FARACO, 2003, p.111)

Quer dizer, os gêneros do discurso e as atividades humanas constituem-se mutuamente.

Partindo do exposto, podemos concluir que o estudo do gênero não pode se focalizar apenas nas suas características formais e semânticas, mas deve levar em conta a sua relação com o contexto de produção. Bakhtin define o enunciado como a *unidade real da comunicação verbal*, quer dizer, o enunciado é um todo que conta com autor e destinatário, trata de um tema, manifesta o propósito do autor e possui a forma típica composicional que assegura a possibilidade de resposta para outros participantes em uma situação de comunicação. Além disso, para entender melhor o gênero, deve-se conhecer a situação que o cria e em que é usado, bem como as relações entre os interlocutores. Segundo Bakhtin (2003, p.261), os gêneros do discurso refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de comunicação e têm o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Quando estudamos e aprendemos um gênero do discurso, temos que tratá-lo como um todo com esses três elementos interligados e analisar as condições específicas em que é produzido e os propósitos de comunicação.

Ademais, Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança. Como vimos, ele conceitua gêneros do discurso como os

tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana. Segundo Faraco (2003, p.113), Bakhtin leva em conta tanto a historicidade dos gêneros quanto a necessária imprecisão de suas características e fronteiras. Isso significa que eles não são apenas conjuntos de propriedades fixas, mas que expressam contínuas transformações porque as atividades humanas são dinâmicas e estão em contínua mutação. Portanto, “o repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” (FARACO, 2003, p.113).

Para Bakhtin e seu Círculo, o enunciado é sempre resposta a um enunciado anterior e traz em si, obrigatoriamente, um julgamento de valor em relação a esse enunciado anterior. Nesse sentido, as palavras que usamos e os enunciados que construímos estão sempre impregnados de ideias dos outros, a quem nosso enunciado está respondendo. Nesse sentido, um texto nunca é um início, mas sim, sempre se coloca como continuação de um diálogo. De acordo com Schoffen (2005), o leitor ou ouvinte precisa ser tratado como um participante que também teve (ou não) acesso aos enunciados anteriores que o enunciado em questão está respondendo, porque esse conhecimento ou desconhecimento terá efetiva importância para o enunciado em questão. Essa interlocução dialógica, com os leitores e com os outros enunciados, ao constituir-se no texto, permite perceber quais respostas seriam possíveis para o enunciado em questão.

Para Bakhtin (2003),

[...] cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes), mas no âmbito desses limites o enunciado, como a mônada de Leibniz, reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes - os campos da comunicação cultural). (BAKHTIN, 2003, p.299)

Segundo o autor (BAKHTIN, 2003, p. 299), “o objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um

dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele.” Portanto, as esferas da comunicação não são pela primeira vez instaladas por um determinado enunciado.

Por estabelecer o enunciado como sendo sempre uma resposta a enunciados anteriores, a grande contribuição do Círculo de Bakhtin para os estudos da linguagem é o dialogismo. Bakhtin entende a linguagem como constituinte das práticas sociais, já que é através da linguagem que nos relacionamos com as expectativas culturais e históricas que regulam nossa vida em comunidade.

Para Bakhtin/Volochínov (2006),

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.116)

Em outras palavras, a interlocução é fundamental para que haja enunciação e a figura do interlocutor é determinante para o enunciado, que não pode existir sem um endereçamento concreto.

Dialogismo em Bakhtin não está necessariamente relacionado a diálogo face a face. Para Faraco (2003), o diálogo é sempre a relação entre enunciados e suas configurações axiológicas, e não a simples relação entre dois seres humanos ou entre dois elementos do sistema linguístico, como preposições e verbos. Além disso, o enunciado não é somente resposta ao que vem antes, ele também se constitui como o endereço das respostas dos enunciados que vêm depois. A partir do momento da enunciação, o enunciado passa a ser mais um elo da comunicação discursiva, ao qual os futuros enunciados responderão.

Conceição (2016) sintetiza a natureza dialógica e responsiva dos enunciados na perspectiva bakhtiniana:

Os enunciados, por apresentarem **dialogicidade**, dialogam com ditos-escritos de outrora, de agora e de momentos futuros; apresentam **endereçoamento**, sua peculiaridade constitutiva; carregam **historicidade**, espaço-tempo de pessoas, lugares e situações discursivas, uma vez que a língua tem sua história (BAKHTIN, 2012, p. 82) e que todas as formas de representação que estão abrigadas em um determinado gênero são, igualmente, orientadas pelo espaço-tempo (MACHADO, 2008, p. 158); por seu **caráter responsivo**, eles são sempre respostas a um passado-presente-futuro: “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297), e, ao mesmo tempo, por mais que se valha do que já foi dado, cria sempre um novo, um irrepetível enunciado. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 52-53)

Na produção de um texto na sala de aula, o indivíduo configura o outro de si próprio como seu interlocutor, uma vez que a interação ocorre entre ele e a sua consciência. Além disso, o interlocutor também é representado pelo professor ou pelo colega, por aquele que lê, revisa e avalia os textos para que ocorra a reescrita. Como afirmam Moterani e Menegassi (2013),

Em se tratando da escrita em sala de aula, o texto é o local onde a interação ocorre entre os sujeitos envolvidos na produção textual, uma vez que ele está sujeito a mudanças e ao aperfeiçoamento. O ato de produzir um texto revela que o aluno agiu ativamente perante um comando de uma produção textual, proposto pelo professor. Este, por sua vez, passa de sujeito inerte a ativo quando, em processo de correção, revisa o texto do aluno e comenta, aponta, faz ressalvas, elogia, enfim, solicita mudanças, compartilhando ideias com o aluno, coproduzindo o texto, ação que também pode ser realizada pelos colegas de classe. A troca de informações continua na reescrita, em que o aluno responde aos apontamentos da revisão do professor, acatando-os, refutando-os e, até mesmo, ignorando-os. Assim, as mudanças ocorridas ao longo do processo de construção do texto são a constatação de que a interação proporciona modificações aos indivíduos que participam dessa enunciação dialógica, assim como ao produto desta situação: o enunciado. (MOTERANI; MENEGASSI,

2013, p.219)⁷

Mediante o exposto, é preciso considerar que, na relação ‘produção escrita – leitura do texto pelo colega ou pela professora – avaliação e escrita de um feedback (por meio de um bilhete)’, ocorre um diálogo permeado por gêneros, e que o gênero “bilhete” faz parte de uma cadeia maior de enunciados que leva em conta não só essa relação mas também outros diálogos na sala de aula e fora dela. Os leitores colega e professora, ao avaliarem e corrigirem o texto, escrevem um “bilhete” que responde à produção textual do aluno, aos parâmetros acordados, a práticas anteriores de escrita e de elaboração de feedback e ao que foi trabalhado em sala de aula. Do mesmo modo, o aluno reescreve respondendo aos bilhetes recebidos, aos parâmetros acordados, a práticas anteriores de escrita e de leitura de feedback e ao que foi trabalhado em sala de aula. Nessa cadeia de enunciados, o “bilhete” constitui um elo importante como possibilitador de diálogo entre o aluno, o colega e a professora.

Ao salientar a importância da noção do gênero do discurso nas diferentes práticas sociais, Yan (2008, p.29) lembra que Bakhtin (2003) chama a atenção para o fato de que muitas pessoas, mesmo dominando muito bem os recursos linguístico-discursivos de uma língua, podem sentir-se desamparadas em determinadas situações de comunicação por não dominarem, na prática, o(s) gênero(s) de determinada esfera de comunicação. Uma pessoa que domina os modos de dizer numa esfera da comunicação cultural (sabe, por exemplo, dar uma aula, participar de uma discussão científica, escrever um poema), pode se sentir pouco à vontade em outra: cala-se ou então participa de maneira desajeitada numa conversa social ou num debate político. Podemos dizer que, nesses casos, a dificuldade na comunicação não decorre de uma limitação de repertório gramatical ou lexical, mas de uma inexperiência no repertório dos gêneros e das práticas sociais implicadas; de uma falta de

⁷ Conforme afirmo neste trabalho, o diálogo construído pelos participantes na escrita de um texto é mais amplo do que o percurso de produção do texto em si (escrever como resposta à tarefa – revisar como resposta à primeira versão – reescrever como resposta a sugestões), envolvendo também outras ações construídas por eles que se relacionam ao empreendimento comum de produzir essa escrita, tais como perguntas de esclarecimento, explicações, discussões sobre o tema, a própria tarefa, escritas anteriores etc.. Ao estarem engajados em um empreendimento comum de escrever e reescrever a partir da leitura do outro, os participantes são sujeitos ativos nesse diálogo. Desde essa perspectiva, referir-se a um dos participantes dessa interação “sujeito inerte” não seria adequado.

conhecimento vivido do que é o todo do enunciado nessas circunstâncias.

Conforme explica Yan (2008, p.30), na perspectiva bakhtiniana de uso da linguagem, quando participamos de uma prática social e nos inserimos num contexto de comunicação, interpretamos o que está sendo dito e adequamos o que dizemos de acordo com as condições de produção e de recepção construídas pelos participantes em uma determinada situação. Segundo Bakhtin (2003), estamos expostos aos gêneros e os utilizamos nas diversas atividades sociais em que participamos do mesmo modo como estamos expostos e usamos uma língua, quer dizer, nosso conhecimento dos gêneros do discurso resulta da nossa participação em e nossas experiências com diversos contextos de uso da linguagem ao longo da vida. Podemos afirmar que o uso da linguagem se dá através de gêneros do discurso, que são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada domínio de uso da linguagem. Quando aprendemos uma nova língua, já temos algum conhecimento prévio sobre como funcionam e o que é esperado pelos participantes em determinadas práticas sociais, e, ao mesmo tempo, temos que ser sensíveis a novos contextos e aprender novos recursos linguísticos, discursivos e culturais para adequar nossa participação às práticas sociais mediadas por essa língua nessas novas interlocuções que estamos construindo. (BAKHTIN, 2003).

1.2 A proficiência em escrita

Segundo Meurer (1997), a linguagem, além de sua configuração linguística, é constituída de uma dimensão psicológica e de uma dimensão social.

Da perspectiva de sua dimensão social, a linguagem é vista como um instrumento de ação social, de interação do indivíduo com seu meio ambiente. O texto, tanto escrito como oral, sendo um meio de manifestação da linguagem, também é caracterizado por essas duas dimensões, pois, ao usarmos textos, fazemos uso de diferentes tipos de conhecimentos para interagir com outros indivíduos dentro de determinados contextos sociais. (MEURER, 1997, p. 14)⁸

⁸Na citação, há uma distinção entre texto e discurso. Isso seria questionável na perspectiva bakhtiniana, pois, para Bakhtin, texto é discurso, texto não é somente a materialidade, não é somente o verbal, mas é enunciado; e

O autor explica que nossas experiências com a escrita são construídas em ambientes institucionalmente organizados e que as instituições são historicamente constituídas por determinadas práticas e valores expressos através da linguagem.

[...] o *discurso* é o conjunto de afirmações que articuladas através da linguagem expressam os valores e significados das diferentes instituições; o *texto* é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. [...] Todo discurso é investido de ideologias, isto é, maneiras específicas de conceber a realidade. Além disso, todo o discurso é também reflexo de uma certa hegemonia, isto é, exercício de poder e domínio de uns sobre os outros. [...] Assim, por exemplo, serão muito diferentes os textos criados dentro do discurso da igreja, da escola, da indústria, da ciência, dos diferentes partidos políticos, da prostituição, etc.. Cada instituição tem seus discursos sempre investidos de determinadas ideologias, determinadas maneiras de ver, definir, lidar com a ‘realidade’. Isso se reflete nos textos, através dos quais nos comunicamos e executamos ações sociais. (MEURER, 1997, p.16-17, grifos do autor).

Em consoância com as ideias de Bakhtin e de Fairclough, o autor afirma que todo texto tem um grau de intertextualidade, quer dizer, está ligado de algum modo aos textos que foram escritos antes dele. Ou seja, há um determinado leque de opções oferecido pela língua para a escritura de um dado gênero, dado que existem expectativas de que o texto produzido seja reflexo de certos discursos já existentes, uma resposta a eles, como já vimos anteriormente. A escritura de um texto parte da motivação, gerada a partir da história discursiva individual de cada autor e dos conflitos e necessidades contidos nos discursos institucionais (que refletem o contexto social no qual o escritor está inserido para produzir seu texto). Ambos estão ligados a um conjunto de práticas sociais: a experiência individual de cada pessoa e os princípios que mostram e regulam o que é adequado e aceito por diferentes instituições sociais. “Por isso, há uma expectativa de que todos os textos tenham forma, funções e conteúdos específicos.” (MEURER, 1997, p. 17) É esperado do

enunciado é enunciação, é processo.

escritor que ele cumpra uma série de exigências que precisam ser contempladas ao longo da composição do texto. Não obstante, os discursos são dinâmicos e passíveis de mudanças; portanto, quando novos textos são criados, os discursos são neles reconstruídos e podem ser transformados gradativamente.

Meurer (1997) propõe um modelo de funcionamento da produção de textos que consiste de módulos que se interligam, representando processos e recursos envolvidos na escrita. Os módulos incluem: fatos/realidade; história discursiva individual, discursos institucionais e práticas sociais; parâmetros de textualização; monitor; representação mental de fatos/realidade por parte do escritor.⁹ Sintetizando a proposta do autor (MEURER, 1997, p. 18 a p. 27), o primeiro passo para a produção de um texto acontece a partir de uma determinada motivação, como resultado da interação dos seguintes componentes: desejos, necessidades ou conflitos gerados a partir da *história discursiva individual* de cada pessoa; necessidades, conflitos ou diferenças gerados dentro dos diferentes *discursos institucionais*. Ambos estão ligados a um conjunto de *práticas sociais*. A partir da motivação, o escritor inicia o percurso da produção textual, formando uma *representação mental* do(s) aspecto(s) dos *fatos/realidade* a que quer se referir, ou seja, sua leitura da realidade. A representação mental criada pelo escritor é “controlada” por um *monitor*, um aparato mental

⁹ Conforme veremos no modelo de funcionamento de produção de textos proposto por Meurer (1997), apresentado a seguir, o autor enfatiza os processos individuais do escritor. Embora esse modelo possa parecer contraditório à perspectiva de Schoffen (2009) e Schoffen, Dilli e Schlatter (2012), discutida mais adiante, entendo que o foco que o autor coloca nas ações individuais não as desvincula das práticas sociais ou dos valores ideológicos que as constituem. Apresento o modelo de Meurer aqui para também chamar a atenção para as ações individuais e cognitivas que fazem parte do processo da escrita, todas elas impregnadas e constituídas por ações sociais e ideológicas. A esse respeito, Clark (2000) afirma que:

O uso da linguagem, portanto, incorpora tanto processos individuais quanto processos sociais. Falantes e ouvintes, escritores e leitores, devem executar ações na capacidade de indivíduos se quiserem ter sucesso em seu uso da linguagem. No entanto, devem também trabalhar juntos, como participantes nas unidades sociais que tenho chamado de conjuntos. [...] Em alguns campos, o uso da linguagem tem sido estudado como se fosse inteiramente um processo individual, como se ele coubesse totalmente dentro das ciências cognitivas — Psicologia Cognitiva, Linguística, Ciência da Computação, Filosofia. Em outros campos, ele tem sido estudado como se fosse um processo inteiramente social, como se ele estivesse inteiramente dentro das ciências sociais — Psicologia Social, Sociologia, Sociolinguística, Antropologia. Gostaria de sugerir que ele pertence a ambos. Não podemos ter a esperança de compreender o uso da linguagem sem considerá-lo como sendo ações conjuntas construídas sobre ações individuais. O desafio está em explicar como funcionam todas essas ações. (CLARK, 2000, p. 55-56)

complexo que planeja e executa o processo de escrever como um todo. O funcionamento do monitor depende dos conhecimentos que o escritor tenha de fatos/realidade, de discursos institucionais e práticas sociais e de *parâmetros de textualização* que incluem, além da motivação, os seguintes: objetivo do texto; identidade do escritor e da audiência; a organização retórica típica de cada texto e o contexto sociocultural onde é usado como forma de ação social; relações oracionais e organização coesiva do texto como um todo; coerência, entre outros aspectos.

A partir da representação mental de uma determinada realidade (estágio A), o escritor seleciona um enfoque, um ponto de concentração, passando para o estágio B, no qual ele tenta concretizar sua mentalização através de representações linguísticas, começando assim o texto escrito. Os módulos que compõem o modelo são ativados simultaneamente, e há uma interação entre os módulos que representam os estágios A e B, quer dizer, o processo é interativo: um estágio alimenta o outro, integradamente. Meurer divide o estágio A em duas partes: *representação mental e focos de atenção*. A primeira trata de fornecer uma visão mais global, enquanto a segunda se refere à concentração sobre o que especificamente o escritor pretende escrever. Como diz Meurer (1997, p. 22), “[...] o texto vai surgindo a partir da realização linguística de focos de atenção específicos, sendo que ‘por trás’ de cada ponto focal pode haver, e geralmente há, uma imagem mental mais abrangente, dentro da qual o ponto focal se encaixa”. Ele aponta que um dos problemas de escritores principiantes e leitores inexperientes é que se focalizam apenas nos aspectos microestruturais e ignoram que o texto abrange mais do que a soma de sequência de frases.

O texto surge por partes, a partir dos focos de atenção. À medida que redige, o escritor poderá fazer diversos ‘retornos’, ciclicamente.[...] Esse processo pode conservar, aprofundar ou mudar o foco de atenção, levando tanto à continuação/conclusão como a mudanças no texto produzido. (MEURER, 1997, p.22-23)

Passando pelos dois estágios, o escritor produz trechos do seu texto até completar uma primeira versão. Para dar forma e conteúdo finais ao texto, Meurer

indica dois caminhos: o monitor poderá indicar ao escritor que ele precisa enriquecer a etapa A, ou seja, sua representação mental dos fatos/realidade sobre os quais deseja tratar (através de subsídios de debate, levantamento de fatos, conceitos, etc.); ou poderá indicar que é preciso um conjunto de operações recursivas que visam à recomposição e ao polimento do texto (MEURER, 1997, p.24).

Nessa etapa, o escritor assume não apenas o papel de compositor, mas também de leitor de seu próprio texto. Na função de leitor, o escritor lê o texto, analisando função, forma e conteúdo do texto, fazendo um esquema para verificar se o texto corresponde ao que pretendia criar e verificando se está adequado aos *parâmetros de textualização, discursos institucionais e práticas sociais* exigidas para aquele texto. Terminada essa etapa de aprimoramento do texto, o escritor pode voltar às etapas anteriores para reelaborá-lo quantas vezes o seu monitor e/ou revisores externos lhe indicarem. Meurer (1997, p. 26) afirma que, “[...] em situações de vida real, quando escritores proficientes produzem trabalhos mais complexos, geralmente recompõem e enriquecem esses trabalhos com auxílio de revisão por parte de *outros* leitores ou revisores externos”.

Conforme salienta Gao (2012), Meurer propõe esse modelo com o objetivo de chamar a atenção do professor e do aprendiz sobre o fato de que

[...] textos autênticos são sempre uma forma de *prática social* onde um determinado autor se dirige a *audiências específicas* com o *objetivo* de produzir *efeitos específicos*, fazendo uso de *parâmetros específicos de textualização*, expandindo de alguma forma- reforçando ou desafiando- determinados *discursos institucionais*.(MEURER, 1997, p. 27, grifos do autor)

Ou seja, na prática pedagógica, “o texto deve trazer em sua produção a ideia de um objetivo a ser cumprido no mundo, considerando o fato de estar imerso em determinado contexto social onde circulam certos discursos institucionais”. (GAO, 2012, p. 21).

Desde uma perspectiva de proficiência comunicativa, ser proficiente em uma

língua significa mais do que compreender, ler, falar e escrever orações nessa língua (WIDDOWSON, 1991). Significa também saber usar essas orações de modo a conseguir o efeito comunicativo desejado. Segundo o autor, nas interações sociais em nossa vida cotidiana, “geralmente se exige que usemos o conhecimento do nosso sistema linguístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo” (WIDDOWSON, 1991, p. 16). Para Clark (2000, p. 49), “a linguagem é usada para fazer coisas”, e o uso da linguagem é uma ação conjunta “levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”. Em consonância com essa visão, entendo que o que um usuário de uma língua precisa para ser proficiente não é ter conhecimento sobre o conjunto de regras sintáticas e o léxico que a compõe, mas saber como usar esse repertório adequadamente em determinada situação.

A proficiência desde uma perspectiva bakhtiniana, é, segundo Schoffen (2009, p.165), a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção (específico e em resposta a enunciados anteriores)”. Partindo de uma visão de proficiência de escrita como prática social, entende-se que

[..] um texto demonstra maior ou menor grau de proficiência na medida em que configura a interlocução de forma mais ou menos adequada a determinado contexto de produção, utilizando para tanto os recursos necessários ou historicamente preferíveis dentro do gênero no qual o texto se insere. (DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER, 2012, p. 175)

Entendo que os “recursos necessários ou historicamente preferíveis” mencionados pelas autoras são características do texto que, ao longo da história conjunta de certas comunidades com determinados textos, modos de dizer e valores associados a esses modos de dizer, foram se consolidando como “relativamente estáveis” para eles nesses gêneros do discurso. Essa parte relativamente estável dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) é o que os participantes de uma determinada comunidade de prática reconhecem como o gênero em pauta e o que os orienta quanto a possibilidades de resposta. Um texto que subverta essas características relativamente

estáveis leva em conta as expectativas construídas ao longo da história em relação a modos de compreender e produzir esse texto para poder causar o efeito desejado. Isso posto, em um contexto de aprendizagem, entendo que o que os objetivos de ensino e de avaliação do uso de uma língua devam contemplar o que é relativamente estável: é necessário construir um entendimento mútuo entre professores e alunos de que o relativamente estável está compreendido para poder-se compreender a subversão do gênero como projeto de dizer. O foco do ensino e da avaliação no relativamente estável não deve, no entanto, impedir uma atitude constante de atenção aos projetos do dizer, levando em conta as condições de produção do discurso – atitude essa fundamental para que o ensino de gêneros do discurso não se restrinja a “uma definição de uma lista de características de um gênero para depois repetir” (RGS, 2009, p. 96) ou um exercício de categorização de textos.

Como veremos mais adiante, como professora da disciplina ministrada para os alunos participantes desta pesquisa, busquei criar oportunidades para que eles praticassem diferentes usos da língua, com vistas a formar participantes proficientes em diferentes práticas sociais, de acordo com expectativas historicamente construídas sobre o que seria necessário e preferível nos gêneros em pauta. No âmbito desta pesquisa, o foco são as práticas sociais mediadas pela leitura e pela produção escrita no intuito de oferecer subsídios para que possam aperfeiçoar seu desempenho em ações sociais mediadas pela linguagem escrita, compreendendo o que é adequado e valorizado no âmbito tanto do gênero a ser produzido quanto do que é esperado como resposta proficiente no exame Celpe-Bras. As tarefas propostas que geraram as produções analisadas aqui são tarefas do exame Celpe-Bras, tarefas essas alinhadas com a perspectiva de gênero do discurso e que integram leitura e escrita. A prática de leitura e escrita proposta, portanto, também busca promover a compreensão dos gêneros que compõem essa prática social específica (avaliação de proficiência em língua portuguesa no Celpe-Bras).

1.3 Tarefas integradas de leitura e produção escrita

Como vimos, de acordo com Bakhtin (2003), o discurso sempre é construído

em forma de enunciados por um determinado sujeito do discurso, e os enunciados assumem sempre uma natureza ativamente responsiva. Nessa perspectiva, a interlocução é fundamental no uso da linguagem, pois as pessoas usam a linguagem sempre com algum propósito em relação ao outro do discurso.

Segundo Gomes (2009),

Em cada campo de utilização da língua, em cada situação comunicativa, haverá papéis possíveis de serem assumidos pelos interlocutores, e, a partir dos papéis definidos no momento da interação, haverá uma delimitação de propósitos comunicativos adequados à interlocução. A interlocução situada é fundamental para que se estabeleçam os propósitos, os assuntos e as maneiras de se construir o texto, seja ele oral ou escrito, pois sempre construímos o discurso considerando o papel assumido pelo outro e por nós mesmos na situação específica de comunicação em que nos encontramos. (GOMES, 2009, p.19).

Isso quer dizer que o uso da linguagem, em cada campo de atividade humana, é restringido pelos papéis assumidos pelos interlocutores em cada situação de comunicação. Então, o gênero do discurso – e o formato do produto final (a materialidade do texto) –, nessa perspectiva são definidos “principalmente pelos papéis assumidos pelos interlocutores com um propósito comunicativo em uma situação específica” (SCHOFFEN; GOMES; SCHLATTER, 2013, p. 263).

Nesse sentido, uma tarefa de ensino que é baseada numa visão de linguagem com foco no uso deve levar em consideração o gênero do texto em questão, apresentando papéis assumidos pelos interlocutores com um propósito comunicativo possível dentro de um contexto específico. Como é referido no Manual do Exame Celpe-Bras (2006, p.5), a tarefa é “um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa deve envolver basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.” De acordo com Schoffen, Gomes, e Schlatter (2013, p. 264), uma tarefa deve:

- “colocar o aprendiz em uma situação comunicativa clara, na qual ele saiba

qual papel deve assumir, ou seja, ‘quem’ está escrevendo o texto”, para que possa depreender quais temas, quais propósitos e quais escolhas linguísticas lhe são permitidas a partir da sua posição enunciativa;

- “explicitar os papéis dos interlocutores envolvidos na situação comunicativa, deixando claro para o aprendiz na posição de quem e ‘para quem’ ele está escrevendo”, possibilitando-lhe fazer as escolhas necessárias e pertinentes a essa interlocução; “definir o(s) propósito(s) de escrita, explicitando razões circunstanciais para isso”, já que no mundo real, fora das situações escolares, as situações de uso da língua escrita costumam ter propósitos bem delimitados. Escrevemos para dar um recado, para convidar alguém, para convencer uma pessoa a mudar de posição, etc., mas dificilmente, fora dos ambientes escolares, dissertaremos sobre algum tema somente com a intenção de escrever para demonstrar o conhecimento da língua.

Ao relacionar leitura e escrita, Zamel (1992) as define como processos complexos e multifacetados que envolvem sub-habilidades e experiências anteriores além do propósito comunicativo e discursivo dos participantes. Entendo o ensino da leitura e escrita como processo de produção e construção de sentidos, resultantes de um processo interativo entre autor/escritor e leitor, mediado pelo texto. Para Schlatter (2009, p.13), para todos os níveis de ensino, ler é “(re)agir de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo” e envolve uma série de ações do leitor, realizadas não necessariamente em etapas distintas ou em uma ordem determinada. As ações de “decodificar, participar, usar e analisar o texto para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade” (Schlatter, 2009, p.13) são realizadas de maneira integrada e simultânea no processo de leitura. Do mesmo modo, escrever é assumir uma determinada posição “com determinados propósitos para determinados interlocutores e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade” (Schlatter e Garcez, 2009, p.135). No ensino de leitura e escrita,

Essa característica responsiva (Bakhtin, 2003) de quem interage com o texto (seja como autor ou como interlocutor) se

atualiza e é mobilizada em tarefas de leitura e compreensão oral de textos autênticos e uma orientação para a discussão crítica e a relação com a realidade dos alunos durante as atividades pedagógicas. O mesmo ocorre com tarefas de produção oral e escrita, ou seja, os participantes são convidados a produzir textos e a interagir com propósitos sociais autênticos, com posições enunciativas e propósitos sugeridos. (RGS, 2009, p. 139)

Schoffen, Gomes e Schlatter (2013) e Gomes (2009) complementam:

Da mesma forma que fazemos quando escrevemos, também quando lemos um texto, somos sensíveis às condições de produção desse texto. São as práticas de leitura historicamente construídas em relação a diferentes textos, a materialidade do texto que reflete e refrata o seu contexto de produção (quem escreve, para quem, com quais objetivos, em que momento sócio-histórico, etc.) e os propósitos de leitura do leitor no momento da leitura que juntos vão criar expectativas de leitura e justificar diferentes posicionamentos e reações ao texto. (SCHOFFEN;GOMES; SCHLATTER, 2013, p. 266)

Os componentes principais tanto da leitura quanto da escrita são o texto, o leitor e o escritor. Ao ler, estamos construindo sentidos, interagindo com o texto e com os discursos ali materializados. Estamos, de certa forma, escrevendo um texto a partir da nossa experiência de leitura e de conhecimento de mundo, levando em conta a situação comunicativa presente que estabelece os propósitos da interação, na medida em que toda a compreensão é uma construção ativamente responsiva. Ao escrever, estamos também construindo sentido e mobilizando nossa bagagem de leitura. (GOMES, 2009, p.25)

Considerando a leitura e a escrita como interrelacionadas, entendo que o trabalho integrado com ambas pode auxiliar na aprendizagem das práticas com o texto escrito. Como afirma Britto (2011, p.28), embora a relação de ler e escrever não seja de causa e efeito, a leitura pode auxiliar no desenvolvimento da escrita “porque oferece modelo, porque amplia referências, porque contribui para a atividade reflexiva, mas é apenas escrevendo – e muito – e reescrevendo o escrito que a pessoa desenvolverá o conhecimento do escrever”.

Partindo do exposto e como veremos mais adiante, nesta pesquisa proponho aos alunos tarefas pedagógicas que integram leitura e escrita e cujo foco não se limita à análise linguística (léxico-gramatical), mas inclui a análise e a reflexão sobre as convenções e os procedimentos característicos aos gêneros focalizados, isto é, desenvolver mais o extraverbal como constitutivo, além da estrutura composicional, tema e estilo. Com base na noção bakhtiniana de que os gêneros são construções sócio-históricas mais amplas, a orientação para a caracterização do gênero acontece a partir dos elementos extraverbais sócio-históricos e situacionais.

Além disso, essa visão de leitura e escrita, como práticas sociais, também precisa estar refletida nos critérios de avaliação, já que é através da avaliação que podemos “sinalizar para o estudante o que valorizamos como objeto de aprendizagem, o que está bem, o que não está e o que pode ser feito para melhorar” (RGS, 2009, p.48). No próximo capítulo, trato da questão da avaliação.

2. A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste capítulo, trato do conceito da avaliação, sobretudo a avaliação de textos escritos e a relação entre correção e aprendizagem de escrita.

2.1 A avaliação de textos escritos

2.1.1 Conceitos e critérios de avaliação

Segundo Luckesi (2005, p. 33), avaliar é fazer um julgamento de valor sobre “manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.” Ou seja, avaliar significa fazer uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, conforme critérios que funcionem como indicadores da realidade do objeto da avaliação e que delimitem a qualidade esperada do objeto em uma dada situação. Além disso, a avaliação conduz a uma tomada de decisão. O autor afirma que “o julgamento de valor desemboca num posicionamento de ‘não-indiferença’, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado e uma tomada de decisão quando se trata de um processo”(LUCKESI, 2005, p.33), que, no caso de aprendizagem, significa diagnosticar o que precisa ser melhorado e pensar em o que e como fazer para alcançar esse objetivo.

Ao se referir à avaliação em contexto escolar, Luckesi esclarece que “o exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade” (LUCKESI, 2005, p.10). Isso quer dizer que a avaliação nunca é neutra. O ato de avaliar sempre reflete um posicionamento teórico, e a avaliação, para ser válida, precisa estar de acordo com a concepção teórica adotada. Segundo o autor, “o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática da avaliação é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito” (LUCKESI, 2005, p.42). Da perspectiva da aprendizagem, o autor defende que a avaliação tomada a partir da função classificatória não auxilia em nada o avanço na aprendizagem; é através da função diagnóstica que a avaliação pode ajudar o aprendiz a progredir, fazendo do ato

de avaliar um espaço para (re)pensar a prática e voltar a ela, sem estratificá-la.

Em contextos de ensino, a avaliação é acompanhada, muitas vezes, por intervenções de quem avalia, com vistas a indicar maneiras para melhorar o desempenho de quem está sendo avaliado. No âmbito de produção textual, a correção é um conjunto de intervenções do professor em relação ao texto, e, com base nas anotações feitas, é feito um julgamento sobre o desempenho do aluno naquela tarefa escrita. (SERAFINI, 1991, p.13) Esse julgamento reflete, em geral, uma relação com critérios e parâmetros estabelecidos anteriormente que levam em conta desempenhos esperados na situação focalizada (avaliação com base em critérios), com os desempenhos médios do grupo de alunos (avaliação com base na norma) e com os resultados anteriores obtidos pelo próprio aluno. O resultado da avaliação pode ser expresso em uma nota ou conceito ou na indicação do cumprimento ou não de certos critérios.

Para termos sucesso na avaliação, devemos dar conta de vários aspectos envolvidos no processo, como: *validade, confiabilidade, autenticidade, interatividade, praticidade e efeitos retroativos*. Bachman e Palmer (1996, p.17) afirmam que a qualidade de um instrumento de avaliação e, conseqüentemente, o grau de utilidade desse instrumento, é determinada pela adequação desses aspectos à situação de avaliação: quanto mais esses aspectos forem considerados satisfatórios em relação ao contexto de uso do instrumento de avaliação, maior sua utilidade.

Primeiro, a *validade* de um instrumento de avaliação diz respeito a ele medir o que se propõe a medir. Isso significa levar em conta sua *validade de construto, de critério, de conteúdo, de face e de impacto*. A *validade de construto* relaciona a definição teórica do objeto que o teste quer medir com as tarefas usadas para medi-lo. (BACHMAN, 1988) Por exemplo, se consideramos a proficiência escrita em uma língua como a capacidade de produzir textos adequados a uma determinada situação de comunicação e ao interlocutor, de modo a alcançar satisfatoriamente o seu propósito comunicativo (SCHOFFEN, 2009), esse construto deverá ser levado em conta na construção de tarefas do instrumento de avaliação e nos critérios usados para analisar o texto produzido. Para Bachman e Palmer (1996), a validade de construto

tem implicações para as interpretações possíveis dos resultados obtidos. Em uma avaliação que proponha tarefas coerentes com o contrato, o desempenho do aluno refletirá de modo mais autêntico aquilo que pretendíamos avaliar do modo que compreendemos esse conteúdo e, assim, poderemos fazer inferências mais válidas a partir dos resultados.

Já a *validade de critérios* está ligada a “quanto os resultados de uma avaliação estão de acordo com os resultados de outra que tenha como base os mesmos critérios” (SCHLATTER et al, 2005, p.16). A *validade de conteúdo* é associada à representatividade do conteúdo avaliado frente ao conteúdo pretendido: “A validade de conteúdo é obtida quando um teste efetivamente avalia amostras de conteúdo relevantes e representativas, com base nas quais poderão ser tiradas conclusões sobre o desempenho do candidato relativo àquele conteúdo.”(SCHLATTER et al, 2005, p.16) Quanto à *validade de face*, ela se refere à relação do instrumento de avaliação com as expectativas de quem está sendo avaliado: um instrumento de avaliação de aprendizagem, por exemplo, só tem validade de face se os alunos o julgarem satisfatório, no sentido de considerarem que tal instrumento mediu realmente os conhecimentos enfocados na medição e os avanços alcançados.

Por fim, a *validade de impacto* (tratada também como *efeitos retroativos*) está relacionada às consequências dos resultados da avaliação não só para o indivíduo, por um lado definindo modos de se preparar para a avaliação, por outro possibilitando determinadas inserções sociais, como também para a sociedade de modo mais amplo, definindo, por exemplo, condições para essas inserções sociais e estabelecendo parâmetros para definir índices de sucesso ou insucesso do ensino ou para a alocação de verbas, dentre outros. Essas consequências podem ser percebidas tanto como positivas quanto negativas. No contexto estudado aqui, por exemplo, poderíamos dizer que o exame Celpe-Bras exerce uma influência na preparação dos alunos para o exame como também no ensino ministrado por mim na disciplina foco desta pesquisa. Se entendermos que a integração entre leitura e escrita proposta pelo exame reflete situações em que os alunos poderão participar na sua vida em língua portuguesa e que, por isso, seria importante que eles também aprendessem português dessa forma,

poderíamos interpretar esse efeito na preparação dos candidatos e no ensino como positivo. Por outro lado, para um contexto que demanda conhecimentos sobre regras gramaticais, por exemplo, esse efeito não seria desejado.

Outros aspectos importantes para a qualidade de um instrumento de avaliação são sua *confiabilidade*, sua *autenticidade*, sua *interatividade* e sua *praticidade*. A *confiabilidade* consiste em fazer com que todos sejam avaliados em igualdade de condições, minimizando os efeitos na avaliação de fatores externos e, assim, fazendo com que o que se quer medir, na perspectiva adotada, possa ser avaliado de maneira mais uniforme possível. A *autenticidade* trata da relação entre o tipo de tarefa proposto na avaliação e as características de uso da língua fora da situação avaliativa. Para Bachman e Palmer (1996), a autenticidade de um instrumento de avaliação se daria quando as tarefas apresentassem questões que conseguissem simular as necessidades do aluno ao usar a língua nos contextos pretendidos. A *interatividade*, de acordo com Bachman e Palmer (1996), está atrelada à extensão e ao tipo de envolvimento que se precisa ter para realizar as tarefas, quer dizer, um instrumento de avaliação interativo precisaria fazer com que os participantes se envolvessem nele, demonstrando suas habilidades ao máximo. Por fim, a *praticidade* trata da relação entre os recursos necessários para desenvolver e usar um instrumento de avaliação (SANTOS, 2007, p.44). A praticidade depende de aspectos como tempo disponível, número de pessoas envolvidas, e recursos financeiros.

Ao construirmos um instrumento avaliativo para conseguirmos uma avaliação eficaz, é preciso termos todos esses critérios em mente. Como veremos mais adiante, no caso desta pesquisa, a professora discutiu e analisou, junto com os 15 alunos participantes, exemplos de textos e os critérios que seriam usados na avaliação, no intuito de familiarizá-los com o que era esperado para a leitura e a escrita dos textos. Além disso, as tarefas focais da pesquisa foram tarefas do exame Celpe-Bras, que simulam usos da língua em determinadas situações de comunicação, e, no nosso caso, também ofereceram oportunidades de prática em tarefas que poderiam encontrar em cursos de português que priorizam o ensino de gêneros do discurso e no próprio exame, conferindo, assim, autenticidade e validade ao processo avaliativo. A

interatividade nas tarefas propostas é considerada alta, considerando o grau de envolvimento necessário para ler e escrever usando a língua portuguesa.

No que se refere aos procedimentos da avaliação, há duas perspectivas principais: a avaliação holística e a avaliação analítica. Segundo Weigle (2002, p. 112), na avaliação da produção escrita, “a avaliação holística consiste na atribuição de uma única nota para um texto baseada na impressão geral desse texto”. Isso quer dizer que é informado um resultado único considerando os critérios de avaliação de maneira integrada, ao invés de pontuar-se individualmente cada um dos aspectos analisados. A avaliação holística concentra a atenção do leitor nos pontos positivos e não nas deficiências. Além disso, tem ainda outras características positivas, por exemplo, é mais prática e mais válida do que a avaliação analítica, pois “tenta reproduzir, ainda que parcialmente, a relação que um leitor real tem com o *todo* do texto em situações reais de leitura” (SCHLATTER et al, 2005, p. 22). De acordo com Weigle (2002), uma desvantagem da avaliação holística é que ela não pode produzir um diagnóstico preciso das diversas habilidades do candidato já que leva em conta as habilidades de modo integrado. Por essa razão, a avaliação holística dificulta um feedback específico em relação aos aspectos que ainda precisam ser melhorados pelo aprendiz. Outro problema pode ser a confiabilidade da avaliação. Considerando que o avaliador dá uma nota com base em sua “impressão geral” do texto, a avaliação holística demanda um treinamento criterioso dos avaliadores para que os resultados possam ser considerados confiáveis. (SCHLATTER et al, 2005; SCHOFFEN, 2009).

Na avaliação analítica, o avaliador analisa o texto levando em conta vários aspectos separadamente e dá uma nota para cada um deles, independentemente um do outro. Nesse procedimento, o avaliador coloca o foco prioritariamente nas partes constituintes do texto em vez de na sua totalidade. A avaliação analítica fornece informações mais detalhadas sobre o desempenho dos candidatos. Nesse sentido, para Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), a avaliação analítica poderia facilitar a orientação para a reescrita dos textos, já que o aprendiz recebe uma indicação mais específica dos aspectos que apresentam problemas e que poderiam ser melhorados. Além disso, para Weigle (2002), esse tipo de avaliação seria mais facilmente compreendido e

assimilado por avaliadores inexperientes, pois é mais simples atribuir uma nota para cada critério de avaliação do que atribuir uma nota só ao conjunto do texto. A confiabilidade da avaliação analítica é maior do que a da avaliação holística pois a confiabilidade de uma avaliação aumenta na medida em que se avaliam mais características da produção do avaliando.

Entendo que a escolha entre os dois tipos de avaliação depende da finalidade, do tempo e do número de avaliados e de avaliadores que participam do processo. Como veremos mais adiante, a presente pesquisa adota uma proposta de avaliação holística que explicita, na descrição de cada resultado possível, o que está sendo levado em conta (critérios) na avaliação, descreve níveis de desempenho (descritores) e indica os aspectos que podem ser melhorados na reescrita do texto.

2.1.2 A avaliação de textos escritos na perspectiva de uso da linguagem

Como afirmam Schlatter et al. (2005),

[...] na busca por avaliações justas e adequadas aos propósitos pretendidos, de acordo com Bachman (1991), precisamos poder mostrar que o que estamos medindo corresponde às habilidades envolvidas no uso real e que as características das tarefas que estamos propondo correspondem às características do contexto de uso dessas habilidades. (SCHLATTER et al. (2005, p.12)

Na visão de uso da linguagem, “proficiência é resultado [...] de como o conteúdo informacional e a materialidade linguística atualizam o propósito de comunicação e a relação entre os participantes” (SCHOFFEN, 2009, p.163). Para Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p.183), integrar esses aspectos significa construir uma avaliação coerente partindo da visão de escrita como prática social, aproximando a avaliação do que praticamos na vida e mostrando para o aluno que o importante é aprender a causar os efeitos de sentido desejados adequando a composição do texto à interlocução que se tem em vista.

Sobre a avaliação da adequação dos recursos linguísticos utilizados no texto,

Schoffen (2009) afirma que

[...] a partir do entendimento de proficiência como uso da linguagem para cumprir determinados propósitos comunicativos, como vimos, a determinação do nível de proficiência se dá pela realização ou não do propósito de forma mais ou menos preferível dentro do contexto de produção do texto. Dessa forma, os recursos linguísticos devem ser avaliados na medida em que permitem ou não a realização do propósito de forma mais ou menos preferível dentro do gênero e do contexto de produção previsto. (SCHOFFEN, 2009, p.115).

Nesse sentido, os recursos linguísticos estão “a serviço” da interlocução ao invés de “servirem para descontos” na avaliação. Para Dilli, Schoffen e Schlatter (2012),

[...] não nos parece produtivo um procedimento analítico que vincule a qualidade do texto a exigências pré-estipuladas, como, por exemplo, predeterminar um número mínimo de informações que o texto deve trazer e como essas informações devem estar organizadas ou exigir a mesma correção linguística para qualquer texto, desconsiderando, assim, as relações construídas dentro de cada texto de acordo com as condições de produção. (DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER, 2012, p.184).

Além disso, é preciso pensar avaliação de proficiência dentro das características e singularidades de cada texto avaliado. Nesse sentido,

[...] o mais adequado seria a utilização de parâmetros de avaliação que possam ser atualizados a cada momento de avaliação, ou seja, que sejam genéricos o suficiente para poderem tornar-se singulares o suficiente para a avaliação das relações estabelecidas por cada texto singular em cada momento de avaliação. (SCHOFFEN, 2009, p.132).

Isso posto, é importante ter em vista, na avaliação da produção escrita, que a adequação (ou não) do texto precisa ser analisada singularmente a partir das relações que estiverem sendo estabelecidas em cada texto individualmente. Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p.185) defendem a utilização de parâmetros atualizáveis que possam

levar em conta a peculiaridade de cada texto mobilizando recursos distintos para a realização dos propósitos solicitados pelas tarefas. Conforme veremos mais adiante, os parâmetros que utilizamos nesta pesquisa têm como base uma proposta de avaliação holística elaborada por Schlatter e Garcez (2012) a partir de Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), que leva em conta a interlocução, o propósito, a adequação dos recursos linguísticos e o uso de informações. Os parâmetros incluem critérios de avaliação (o que são dados relevantes para avaliar), descritores de desempenho (o que se entende como satisfatório e o que se considera insuficiente) e orientações para a reescrita. Além disso, ao focalizar o uso de linguagem, propõem que o autor e o leitor-avaliador se posicionem como interlocutores em determinadas situações de comunicação, salientando a importância da interação e da alteridade na escrita e no ensino e avaliação da escrita.

2.2 Correção e aprendizagem de escrita

Ao tratar da avaliação e aprendizagem, como mencionado anteriormente, Luckesi (1996) afirma que a avaliação deve estar a serviço de nova(s) tomada(s) de decisão sobre o que está sendo avaliado, promovendo a possibilidade de reformulação desse objeto. Schlatter e Garcez (2012) apontam que uma avaliação que tem por objetivo gerar a aprendizagem deve buscar propiciar diagnósticos quanto ao desempenho do aluno e dar indicações sobre o que fazer para avançar.

Conforme anunciamos na introdução deste trabalho, a relação entre avaliação e, mais especificamente, correção e aprendizagem é um tema bastante controverso. Calve (1992) e Leki (1991) sugerem que é preciso os professores corrigirem todos os erros nas produções textuais dos alunos para haver aprendizagem. Segundo eles, a correção é desejável pelas seguintes razões: corrigir pode melhorar o uso gramatical dos alunos na escrita; os alunos consideram que a correção provoca efeitos positivos na sua aprendizagem de línguas, portanto, esperam que os professores corrijam todos os erros; como os alunos não conseguem descobrir seus próprios erros pelas suas limitações na L2, é preciso alguém de nível mais avançado corrigi-los; no caso de os erros não terem sido corrigidos, é provável que apareçam de novo; a correção pode

chamar a atenção dos alunos ao que precisa ser aprendido.

Truscott (1996), ao contrário dos autores acima, entende que a correção gramatical não tem lugar em cursos de escrita e deve ser abandonada. De acordo com o autor, há evidências de pesquisas que mostram que a correção gramatical é ineficaz; a correção gramatical tem efeitos prejudiciais; e os argumentos em favor da continuidade desse tipo de correção são pouco convincentes. Ele aponta que vários estudos (por exemplo, KNOBLAUCH; BRANNON, 1981; HILLOCKS, 1986; KRASHEN, 1984; LEKI, 1990) revelaram que a correção teve pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho dos alunos na escrita em língua materna. Quantos erros foram corrigidos, que erros foram corrigidos ou de que forma as correções foram apresentadas não foram fatores relevantes no desempenho dos alunos. Com base nesses estudos, o autor conclui que a utilidade da correção para o desenvolvimento da escrita em língua materna é questionável.

Truscott analisa também vários estudos que tratam de correção na escrita em L2 (HENDRICKSON, 1978; LEKI, 1990; KRASHEN, 1992, entre outros.) e aponta que a correção é ineficaz.

Nenhum dos estudos que supostamente sustentam a prática da correção gramatical de fato justifica. Uma série de outros estudos não encontraram nenhum valor nessa prática. Claramente, correção gramatical não é eficaz. Talvez pesquisas futuras revelem alguma forma eficaz de correção, mas as atuais, obviamente, não o fazem.[...] Essa conclusão se encaixa bem com a experiência de sala de aula. Professores experientes sabem que há pouca ligação direta entre correção e aprendizagem: muitas vezes um aluno repetirá o mesmo erro, mesmo depois de ser corrigido muitas vezes. Quando isso ocorre, o professor poderia se sentir tentado a dizer que o aluno não prestou atenção ou é preguiçoso; tal explicação, no entanto, não se sustenta considerando que o mesmo acontece entre alunos bem sucedidos. Em vez disso, o professor deveria concluir que a correção simplesmente não é eficaz.¹¹(TRUSCOTT, 1996, p. 341)

¹¹ Texto original: *None of the studies that purportedly support the practice of grammar correction actually do so. A number of other studies have found no value for the practice. Clearly, grammar correction is not effective. [...] Perhaps future research will uncover some effective form of correction, but obviously current approaches have not. This conclusion fits well with classroom experience. Veteran teachers know there is little direct connection between correction and learning: Often a student*

O autor indica alguns problemas práticos na correção que podem resultar nessa ineficiência. Por exemplo, no processo de correção, o professor precisa saber reconhecer os erros, identificá-los corretamente e explicá-los bem para que os alunos entendam a correção recebida; os professores nem sempre são consistentes nem sistemáticos na correção, o que faz com que os alunos dificilmente compreendam e lembrem das correções; para os alunos que tentam escrever de acordo com a correção recebida, é possível não conseguirem manter a motivação de fazer isso a longo prazo; ao receberem orientações de outro professor, os alunos provavelmente abandonarão os conselhos anteriores. (TRUSCOTT, 1996, p.349).

Truscott cita três estudos que defendem que a correção gramatical, mais do que ineficaz, é prejudicial (SEMKE, 1984; KEPNER, 1991; SHEPPARD, 1992). De acordo com o autor,

Os alunos encurtam e simplificam sua escrita a fim de evitar correções; eles não aprendem tão bem como alunos que não foram corrigidos por terem desenvolvido uma atitude menos favorável à aprendizagem... Os alunos que tratam a correção seriamente precisarão gastar tempo lendo muito, pensando, e corrigindo seus erros, tempo que poderia ser muito melhor despendido em outras atividades de aprendizagem mais produtivas... Em uma turma com muitos alunos e muitos trabalhos de escrita, a correção de erros gramaticais pode ocupar tempo demais do professor, tempo que poderia ser despendido de forma mais produtiva (e talvez mais agradável) em outras coisas.¹² (TRUSCOTT, 1996, p.355).

Nessa perspectiva, abandonar a correção gramatical pode permitir aos professores

will repeat the same mistake over and over again, even after being corrected many times. When this occurs, it is tempting for the teacher to say the student is not attentive or lazy; however, the pervasiveness of the phenomenon, even with successful students, argues against any such explanation. Rather the teacher should conclude that correction simply is not effective.

¹² Texto original: *Students shorten and simplify their writing in order to avoid corrections; they do not learn as well as uncorrected students because they have developed a less favorable attitude toward learning... Students who take correction seriously will have to spend much time reading, thinking about, and correcting their mistakes, time that could be much better spent on other, more productive learning activities... In a class with many students and many writing assignments, correction of grammar errors can absorb an enormous amount of a teacher's time, time that could be spent more productively (and perhaps more pleasantly) on other things.*

dedicar mais tempo e esforço em ajudar os alunos a melhorar a escrita. A acurácia gramatical pode ser promovida por meio da experiência extensiva na leitura e escrita em língua estrangeira, ao invés de por meio da correção.

Conforme antecipamos na introdução, ao responder a Truscott, Ferris (1999) levanta três problemas em relação aos argumentos levantados:“(a) os sujeitos nos diversos estudos não são comparáveis; (b) os paradigmas de pesquisa e estratégias de ensino variam muito entre os estudos; (c) Truscott prioriza as evidências negativas e ignora os resultados de pesquisas que contradizem sua tese”¹³ (FERRIS, 1999, p.4). A autora considera que a correção dos erros gramaticais favorece a aprendizagem e precisa ser mantida no ensino de língua estrangeira. Segundo ela, a ausência de qualquer feedback pode implicar que o alunos não vejam a necessidade de melhorar suas habilidades de edição, ou ainda, mesmo que percebam a importância de editar seu texto, não tenham o conhecimento para fazê-lo, caso não tenham a ajuda para tal.

Embora concordem com Truscott quanto ao desafio e à complexidade da eficácia do feedback, Lyster, Lightbown e Spada (1999) defendem a correção gramatical como promotora da aprendizagem e se opõem a abandoná-la no ensino de língua estrangeira, referindo-se especificamente à produção oral. Em resposta a esses autores, Truscott (1999) defende que a correção gramatical na oralidade também não tem efeitos positivos e deve ser abandonada. Segundo o autor, a correção oral representa enormes problemas para professores e alunos, e evidências de pesquisas revelam que ela não é eficaz e que não há boas razões para continuar a praticá-la. Ele explica que isso não significa que a gramática não seja importante, mas sim que a correção gramatical não gera melhoria na produção oral.

Ferris (2001) retoma a correção gramatical em pesquisa sobre a escrita em L2 e conclui que os alunos que receberam correção gramatical melhoraram no uso de verbos, substantivos e preposições. O autor propôs, em 2004, seis sugestões para a prática do professor em relação ao tratamento de erros:

¹³ Texto original: *(a) The subjects in the various studies are not comparable; (b) The research paradigms and teaching strategies vary widely across the studies; (c) Truscott overstates negative evidence while disregarding research results that contradict his thesis.*

- (1) O tratamento de erros, incluindo o feedback dado por parte dos professores, é um componente necessário na instrução de escrita em L2. Devemos preparar-nos para fazer correções com competência. É preciso planejá-las com cuidado e temos de executá-las de forma consistente.
- (2) Na maioria dos casos, os professores devem fornecer feedback indireto que envolva seus alunos na resolução dos problemas ao autocorrigir-se com base no feedback recebido. (Exceções a essa prática podem envolver alunos em níveis de proficiência em L2 mais baixos, pois eles podem não possuir a competência linguística para a autocorreção.)
- (3) Diferentes tipos de erros provavelmente vão exigir tratamentos diferentes. Os alunos podem ser menos capazes, por exemplo, de fazer autocorreções de erros lexicais ou aspectos globais do texto do que de erros mais pontuais, como os morfológicos, por exemplo.
- (4) Os alunos devem ser orientados a rever (ou autocorrigir) seus textos depois de receber feedback, idealmente em sala de aula, onde podem consultar seus colegas e o professor.
- (5) Instrução gramatical suplementar (em aula ou de maneira individualizada, através da recomendação de materiais para estudo) pode auxiliar na busca pela acurácia, principalmente se for motivada pelas necessidades do estudante e integrada com feedback do professor, sínteses e sistematizações dos aspectos a serem focados.
- (6) A elaboração de quadros dos erros, idealmente feitos pelos próprios alunos com orientação do professor, pode auxiliar na conscientização dos alunos sobre seus pontos fracos e sobre seus avanços.¹⁴ (FERRIS, 2001, p.59-60)

¹⁴ Texto original: *(1) Error treatment, including error feedback by teachers, is a necessary component of L2 writing instruction. We must prepare ourselves to do it competently, we must plan for it carefully in designing our courses, and we must execute it faithfully and consistently.(2) In the majority of instances, teachers should provide indirect feedback that engages students in cognitive problem-solving as they attempt to self-edit based upon the feedback that they have received. (Exceptions may include students at lower levels of L2 proficiency, who may not possess the linguistic competence to self-correct.)(3) Different types of errors will likely require varying treatments. Students may be less capable, for instance, of self-editing some lexical errors and complex, global problems with sentence structure than more discrete morphological errors.(4) Students should be required to revise (or at least self-edit) their texts after receiving feedback, ideally in class where they can consult with their peers and instructor.(5) Supplemental grammar instruction (in class or through individualized self-study materials recommended by the instructor) can facilitate progress in accuracy if it is driven by student needs and integrated with other aspects of error treatment (teacher feedback, charting, etc.).(6) The maintenance of error charts, ideally by the students themselves with guidance from the instructor, can heighten student awareness of their weaknesses and of their improvement.*

É preciso salientar, no entanto, que a correção somente, sem o encaminhamento de novas oportunidades de prática, pode ser pouco eficaz para promover a aprendizagem:

Na perspectiva de uso da linguagem para desempenhar ações de maneira situada, com determinados propósitos e interlocutores, a noção de correção (certo/errado) deve ser substituída por uma noção de adequação ao contexto de interlocução (mais adequado/menos adequado). Numa visão de aprendizagem que convém rever, a correção de erros era vista como fundamental para que a aprendizagem pudesse ocorrer. Todos os erros deviam ser apontados e corrigidos para que fossem erradicados. Todavia, tanto a noção do erro quanto a necessidade de correção tornam-se questionáveis em uma perspectiva de uso da língua adequada a diferentes contextos. Maiores oportunidades de aprendizagem podem ser criadas quando se constrói um ambiente no qual se minimiza a ansiedade e a angústia do aluno diante da possibilidade de cometer erros. Assim o aluno é estimulado a experimentar e a perguntar para construir aprendizagem com o outro. (RGS, 2009, p.168)

Entendo que a correção e o feedback possam ser úteis para avançar a aprendizagem, mas somente se relacionadas a novas oportunidades de prática e ao ensino do que se tornar relevante tendo como ponto de partida o desempenho dos alunos na situação de comunicação focalizada. É importante observar também que, em qualquer oportunidade de leitura e escrita significativa, busca-se apresentar o melhor desempenho possível. Ao haver novas oportunidades de prática, o próprio leitor/escritor poderá rever o que leu/escreveu e fazer ajustes. O conhecimento sobre os critérios de análise e o compartilhamento de leituras e escritas poderão despertar para novas aprendizagens, independentemente de correções terem de ser feitas. O presente trabalho busca observar quais as alterações são feitas pelos alunos em relação à organização das informações utilizadas e a aspectos pontuais, de acordo com a correção e o feedback dados pelo colega e pela professora, mas também a partir da

discussão de parâmetros de avaliação compartilhados e da análise de outros textos que podem servir de modelo para conhecer as expectativas relacionadas a diferentes gêneros do discurso. A seguir, trato dos conceitos de correção e feedback.

2.2.1 Correção e feedback

Serafini (1989) apresenta três tipos de correção: correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória. Na correção indicativa, que consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros, o professor se limita à indicação dos erros e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

A correção resolutiva

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (RUIZ, 2010, p.41)

Já a correção classificatória “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu texto.” (RUIZ, 2010, p.45) Normalmente, os professores usam um conjunto de símbolos (letras ou abreviações) escritos à margem do texto para classificar o tipo de problema encontrado.

Além dos três tipos de correção acima, Ruiz propôs uma outra intervenção do professor no texto do aluno, chamada “correção textual-interativa”, ou “bilhete”:

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 aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2010, p.47)

Segundo a autora, os “bilhetes” têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto); falar metadiscursivamente acerca da própria tarefa de correção pelo professor. Além disso, essa correção textual-interativa também encaminha a reescrita.

Para Simões e Farias (2013),

Mandar bilhetes é uma prática pedagógica dinamizadora, a ser incorporada de modo constante na aula de português, porque proporciona ao par aluno-professor um momento de diálogo mais individualizado, além de tornar a língua escrita uma forma de interação entre professor e aluno, o que é mais um ganho, considerando-se a função que a escola tem para o letramento de seus estudantes. (SIMÕES; FARIAS, 2013, p.30)

Segundo as autoras, o bilhete serve como um poderoso instrumento pedagógico para orientar os alunos a refletir sobre o seu texto e aprimorá-lo. Para dialogar melhor com o texto e com o aluno-autor, é aconselhável incluir os seguintes aspectos em um bilhete:

- Elogiar ou destacar os pontos fortes do texto, pois são eles que nos tocam como leitores.
- Partir dos pontos fortes para pedir mais, fazendo perguntas que favoreçam o entendimento do ponto de vista do autor ou mesmo que solicitem o detalhamento do texto, quando este pode ser mais informativo ou eloquente.
- Mostrar que o texto do aluno nos lembra outros escritos e evoca uma tradição de boa escrita ligada ao gênero. (SIMÕES; FARIAS, 2013, p.36)

Para melhor orientar o aluno na sua reescrita, o professor precisa prestar atenção às seguintes questões ao escrever o bilhete ao aluno:

- Ter planejado bem o projeto de trabalho: qual o gênero – quem escreve para quem, com que propósito e em que situação de interlocução?
- Ter conseguido tornar esse projeto claro aos alunos: com que propósito escrevo e para quem? O que sei sobre o que escrevo e o que preciso aprender?
- Ter explicitado os critérios de avaliação dos textos a serem aprimorados: como se caracteriza um bom texto neste gênero?
- Ter realizado uma avaliação do texto que será motivo de intervenção por meio de bilhete: como está este texto em relação aos critérios de qualidade?
- Escrever o bilhete de modo a formular com clareza uma tarefa de reescrita que aproxime o texto dos critérios de qualidade estabelecidos anteriormente. (SIMÕES; FARIAS, 2013, p.36)

Resumindo, em um bilhete orientador, o professor dá dicas ao aluno para ajudá-lo a melhorar seu texto através da reescrita. Os bilhetes podem conter perguntas ou usar o modo imperativo, geralmente são curtos e podem usar uma linguagem mais informal que coloque o professor no papel de “companheiro de um fazer cotidiano que faz parte da vida – escrever –, e isso lhe dá o direito de pedir certas coisas de modo bem direto.” (SIMÕES; FARIAS, 2013, p.39)

Para concluir esta seção, esclareço que, para fins deste trabalho e a partir daqui, usarei os termos *correção*, *feedback* e *avaliação* do seguinte modo: uso *correção* para me referir a ocorrências de intervenção dos alunos e da professora nos textos escritos em relação a recursos linguísticos, ao uso de informação e à situação de produção. Conforme proposto por Ruiz (2010), chamarei as correções de *indicativas*, quando indicam o trecho com problema; *classificadoras*, quando categorizam o tipo de erro; e *resolutivas*, quando fornecem uma alternativa para o problema. Uso o termo *feedback* para me referir a bilhetes (ou, nas palavras de Ruiz, à correção textual-interativa), que são comentários mais longos, em geral realizados no final do texto. Utilizo *práticas de avaliação* para ações avaliativas de modo geral, que podem incluir tanto a correção quanto o feedback.

2.2.2 Reescrita

Conforme mencionado anteriormente, a correção sem o encaminhamento de novas oportunidades de prática pode ser pouco eficaz para promover a aprendizagem (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). É recomendado que o avaliador anote o que está bom e o que pode ser melhorado, incluindo os aspectos específicos já tratados em aula, os aspectos relevantes para o gênero do discurso em foco e os aspectos em que vários alunos mostram dificuldades para que os aprendizes possam, com base no feedback recebido, buscar realizar modificações e construir novas aprendizagens. Portanto, a reescrita é uma etapa fundamental para aprender a escrever.

De acordo com Ruiz (2010, p.59), a reescrita é o procedimento em que “o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção” e, acrescento, em função da compreensão do que ainda pode melhorar com base em vivências e reflexões sobre o gênero em pauta, e troca de ideias em relação ao que é esperado em diferentes situações de comunicação, levando em conta as condições de produção. A reescrita desempenha um papel importante na aprendizagem: além de ter uma nova oportunidade de melhorar o texto, o aluno pode perceber as dificuldades na escrita e buscar métodos para superar as dificuldades; enquanto, para o professor, é uma forma de promover a revisão do texto original, comparar o texto original e o reescrito e assim, acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos na escrita.

Ruiz (2010) apresenta quatro tipos de reescrita, com base nos quatro tipos de correção apresentados anteriormente.

(a) reescrita pós-resoluções. Neste tipo de reescrita, o professor resolve os problemas do texto e mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução. “Ao reescrever seu texto, o aluno copia praticamente todas as alterações apresentadas pelo professor, já que parece não encontrar nenhuma dificuldade para apenas incorporá-las ao texto original”. (RUIZ, 2010, p.60)

(b) reescrita pós-indicações. Neste tipo de reescrita, o aluno busca seguir as indicações dadas. Ele pode revelar certas dificuldades em encontrar uma solução para um problema que tenha sido indicado pelo professor. Isso pode

se dar por diversas razões: ou o aluno não quer executar a tarefa de revisão ou não sabe revisar seu texto ou, ainda, não revisa porque não compreendeu a correção do professor. (RUIZ, 2010, p.62)

- (c) reescrita pós-classificações. Aqui o aluno precisa compreender a classificação do erro e buscar a solução. De acordo com Ruiz, a revisão pode ou não se efetivar tanto nos casos de correção indicativa como nos de classificatória, seja em razão da dificuldade de o aluno encontrar uma solução para o problema focalizado, seja por não entender o significado do símbolo usado pelo professor.
- (d) reescrita pós-bilhetes textuais-interativos. As correções-bilhetes demandam resposta do aluno. De acordo com Ruiz (2010, p. 70), “são raros no corpus os casos de reescrita pós-‘bilhetes’ que não impliquem, por parte do aluno, um comportamento verbal em resposta sobretudo em se tratando de primeira versão de texto.”

De acordo com Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), é importante que o feedback para a reescrita proposta reflita os objetivos específicos de cada tarefa pedagógica, seja coerente com o que está sendo ensinado em cada nível e não faça exigências quanto ao conteúdo temático ou à acurácia gramatical de modo desvinculado das situações de uso da linguagem. A reescrita deve ser solicitada somente para textos que não estejam satisfatórios; solicitar reescrita sem uma explicitação da razão para a solicitação pode não ser produtivo.

A presente pesquisa pretende estabelecer uma relação entre a correção, o feedback, a reescrita e a melhoria da produção escrita dos alunos. Foram solicitadas aos alunos participantes duas reescritas, uma a partir de correção e feedback dados pelo colega e outra, após feedback da professora, buscando, assim, criar oportunidades de aprendizagem através da análise dos textos produzidos e de orientações para melhorá-lo. No próximo capítulo, apresento o contexto da pesquisa e a metodologia de geração e análise de dados.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento o contexto da pesquisa e a metodologia de geração e análise dos dados. Primeiro, trato dos objetivos e perguntas da pesquisa; a seguir, descrevo os participantes e a disciplina de Leitura II, contexto deste estudo; por fim, são apresentados os procedimentos de geração e análise dos dados.

3.1 Objetivos e perguntas da pesquisa

Conforme já explicitado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral estudar as práticas de avaliação (correção e feedback) e de reescrita orientadas pela noção de gênero do discurso no desenvolvimento da produção textual de alunos chineses.

O trabalho tem os seguintes objetivos específicos:

- analisar a reescrita dos alunos em relação à construção da interlocução, ao uso de informações e aos recursos linguísticos;
- analisar as mudanças elaboradas pelos alunos em seus textos após receberem a correção e o feedback e
- verificar se é possível estabelecer uma relação entre a correção e o feedback dados pela professora e pelos colegas e as mudanças efetuadas pelos alunos nas versões reescritas.

Com base nos objetivos acima, busco responder as seguintes perguntas:

- Qual é o feedback fornecido pela professora e pelos colegas?
- Que mudanças são observáveis na produção escrita dos alunos em relação à construção da interlocução, ao uso das informações e aos recursos linguísticos utilizados na reescrita dos textos?
- É possível estabelecer uma relação entre o feedback e as mudanças elaboradas nos textos?

3.2 Os participantes e a proposta de trabalho

De março a julho de 2013 fui responsável por uma disciplina de leitura em um

Curso de Graduação em Português na China. A turma era composta por 15 alunos e a professora-pesquisadora. Os 15 alunos, com idade entre 18 e 20 anos, foram admitidos na universidade pelo exame vestibular e não tinham experiência de estudar a língua portuguesa antes de ter acesso ao ensino superior. O quadro a seguir lista os participantes, com nomes fictícios, para preservar suas identidades.

Quadro 1: Participantes da pesquisa

Nº	Nome
1	Isabela
2	Lúcia
3	Luísa
4	Verônica
5	Eduarda
6	Francisca
7	Vanela
8	Liliana
9	Vitória
10	Glória
11	Ronaldo
12	Anderson
13	Luís
14	David
15	Fábio
16	Maria (professora-pesquisadora)

A turma se encontrava no seu 4º semestre quando foi realizada a pesquisa. As disciplinas que a turma já tinha feito nos três semestres anteriores no curso de português totalizavam 672 horas.

Quadro 2: Disciplinas¹⁵ e carga horária feitas pelos participantes nos semestres anteriores

Disciplina	1º semestre (16 semanas)	2º semestre (16 semanas)	3º semestre (16 semanas)	Carga horária total
Leitura I	10h/semana	10 h/semana	10 h/semana	480 horas
Compreensão Oral	2 h/semana	2 h/semana	2 h/semana	96 horas
Conversação	-	2 h/semana	2 h/semana	64 horas
Leitura II	-	-	2 h/semana	32 horas

(Fonte: Currículo do Curso de Graduação em Língua Portuguesa da universidade onde foi realizado o estudo)

As disciplinas oferecidas no 4º semestre, quando a pesquisa foi realizada, totalizavam 256 horas.

Quadro 3: Disciplinas e carga horária do 4º semestre

Disciplina	4º semestre (16 semanas)	Carga horária total
Leitura I	8 h/semana	128 horas
Compreensão Oral	2 h/semana	32 horas
Conversação	2 h/semana	32 horas
Leitura II	2 h/semana	32 horas
Estudo de Países de Língua Portuguesa	2 h/semana	32 horas

(Fonte: Currículo do Curso de Graduação em Língua Portuguesa da universidade onde foi realizado o estudo)

Além das disciplinas relativas à língua portuguesa, os alunos faziam disciplinas obrigatórias como Língua Inglesa, Política, Informática, Educação Física, Literatura Chinesa, Teorias do Jornalismo, bem como disciplinas opcionais, por exemplo, Radiodifusão e Televisão, Redação em Chinês, Literatura Ocidental. Nas horas extraclasse, os alunos matriculados nesse curso de graduação em geral praticam a oralidade e a leitura e escrita em português com amigos brasileiros ou portugueses

¹⁵ De forma sucinta, as disciplinas trataram dos seguintes conteúdos: Leitura I – estudo da gramática da Língua Portuguesa; Compreensão Oral - prática de compreensão com base em materiais audiovisuais; Conversação – prática da produção oral em diversas situações comunicativas do dia a dia; Leitura II – prática com diferentes gêneros discursivos, ampliação de vocabulário, estudo de culturas dos países de língua portuguesa e desenvolvimento de rapidez na leitura; Estudo de Países de Língua Portuguesa – cultura, história, sociedade, política de países de língua portuguesa.

vivendo na cidade, leem livros, jornais e revistas em português, acessam sites em português para ver filmes, ouvir músicas, acompanhar programas de TV ou de rádio, e interagem nas redes sociais.

Escolhi a disciplina “Leitura II”, ministrada por mim, para desenvolver a pesquisa porque, por um lado, eu tinha mais condições para acompanhar os alunos e, por outro lado, a própria disciplina tem foco na leitura e tem objetivo de fazer os alunos conhecer diferentes gêneros dos discurso. No início do semestre, propus para a turma o plano de ensino da disciplina, expliquei a pesquisa que pretendia realizar com toda a turma e pedi o consentimento informado (ver Anexo) dos 15 alunos participantes. Expliquei aos alunos que a pesquisa era um trabalho independente da disciplina, ou seja, os resultados da correção e o desempenho dos alunos na pesquisa não eram levados em consideração na avaliação final da disciplina, e que os alunos tinham liberdade para não participar. Em conversa com a turma, todos os alunos puderam se manifestar e disseram que nunca tinham participado de uma pesquisa acadêmica e que estavam interessados em serem participantes. Além disso, expressaram que a pesquisa era relacionada com o exame Celpe-Bras e, portanto, seria uma aprendizagem para eles no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o exame Celpe-Bras e melhorar o domínio de língua portuguesa.

Na primeira aula, a professora Maria e os alunos discutiram os critérios de avaliação, e foram analisados textos exemplares, bem como instruções sobre como escrever um bilhete, para que todos os participantes se familiarizassem com os conceitos e procedimentos envolvidos no trabalho que seria desenvolvido. Foram usadas três tarefas de escrita do exame Celpe-Bras ao longo do semestre (ver Apêndice). Os textos foram corrigidos primeiramente pelo colega. Os alunos participantes fizeram a reescrita com base na correção e no feedback dado pelo colega. A seguir, a professora Maria corrigiu a segunda versão do texto e escreveu um bilhete orientando a segunda reescrita. Os alunos fizeram a segunda reescrita a partir das orientações da professora e entregaram a terceira versão do texto para a professora.

Conforme explico mais adiante, a geração dos dados envolveu o acompanhamento do trabalho de todos os alunos durante o semestre, a reunião dos

135 textos que produziram e a análise dos textos e dos procedimentos de correção e feedback. No final do semestre, fiz entrevistas com os 15 alunos para ouvir suas opiniões sobre o trabalho realizado. Para a escrita deste relatório, além dos resultados das correções e feedbacks de todos os textos, apresento a trajetória de três alunos para discutir de modo mais detalhado o processo escrita-reescrita até a versão final do texto.

3.3 A disciplina Leitura II

O Curso de Graduação em Língua Portuguesa na universidade onde foi realizada a pesquisa foi criado em 1960. De acordo com o currículo do curso, a disciplina Leitura II é oferecida nos 3º e 4º semestres com uma carga horária de duas horas por semana.

Nos primeiros 10 anos do currículo vigente, a disciplina foi ministrada por professores estrangeiros (leitores portugueses ou brasileiros). Como não era adotado nenhum livro didático para a disciplina, os professores preparavam materiais de leitura abrangendo textos de diferentes gêneros, tais como contos, poemas, colunas de jornais e revistas, notícias online. Os professores focalizavam no treino de leitura rápida e na compreensão dos textos através de atividades, tais como: responder perguntas em relação ao tema tratado no texto, explicar com suas próprias palavras frases ou trechos do texto, discutir sobre as opiniões apresentadas pelo autor e posicionar-se por meio de um texto escrito.

Ao retornar do Brasil, após ter estudado um ano no curso de pós-graduação no Instituto de Letras da UFRGS, assumi a disciplina. Formada em Língua Portuguesa em 2004 na China, trabalhei como professora na mesma universidade nos anos posteriores, lecionando disciplinas como “Leitura I”, “Interpretação Chinês-Português”, “Compreensão Oral”, “Leitura III”, entre outras. Em 2007, obtive o diploma de mestrado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e, em 2009, assumi a coordenação do Posto Aplicador de Pequim do Exame Celpe-Bras.

Tendo conhecido e observado a metodologia de ensino usada no PPE da UFRGS,

uma perspectiva baseada nas noções de “uso da linguagem” e “gênero do discurso”, busquei adotar tal visão nas práticas de ensino na universidade onde fiz a pesquisa. Considerando o fato de que os alunos que cursam a disciplina Leitura II estão no 4º semestre da graduação e vão fazer intercâmbio em universidade no Brasil depois desse semestre, propus que os gêneros estruturantes e temas a serem abordados na disciplina focalizassem a leitura e a escrita de textos em tarefas semelhantes às utilizadas no exame Celpe-Bras e a atividades desenvolvidas em contextos de ensino com orientações conceituais e pedagógicas afins. A proposta de trabalhar com gêneros, tais como carta ou e-mail formal, artigo de opinião, panfleto, e temas, tais como proteção ambiental, carreira e profissão, novas tecnologias, tinha como objetivo possibilitar que os alunos conhecessem a cultura e a sociedade brasileira bem como prepará-los para as aulas em universidades brasileiras e para a participação no exame Celpe-Bras.

A seguir, apresento o programa da disciplina, incluindo os objetivos, o plano de ensino, a metodologia, a avaliação e, mais abaixo, uma unidade didática exemplar das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Quadro 4: Programa da disciplina Leitura II¹⁶

Programa de Leitura II do 4º semestre
Objetivos: Aprimorar a habilidade de compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros; promover o uso da língua portuguesa através da discussão sobre os temas dos textos e de atividades de produção textual; trabalhar o vocabulário e a linguagem dos textos observando aspectos como ambiguidade, jogo de palavras, ironia, metáfora, etc.; desenvolver a habilidade escrita e oral através da exposição de opiniões, argumentações e interpretações.
Plano de Ensino
Aula 1: Tema ¹⁷ —Carta do Leitor Introdução da disciplina; Discussão sobre ensino de leitura e produção escrita partindo do gênero do discurso; leitura e produção escrita do gênero—Carta do leitor.
Aula 2: Tema—Regiões de Portugal Leitura e discussão do texto “Regiões de Portugal”(retirado do livro didático

¹⁶ Programa elaborado por mim para o semestre em que gerei os dados para esta pesquisa. Este programa continua em vigor, com adaptações.

¹⁷ O tópico abordado na aula.

Português Mais).

Aula 3: Tema—Felicidade

Leitura e discussão do texto “Qual o seu índice de FELICIDADE?” (retirado da revista *Veja*)

Aula 4: Tema—Emprego e profissão

Leitura e discussão do texto “O Mundo das Profissões” (retirado do site *Globo*).

Aula 5: Tema— Crônica

Leitura e discussão do texto “Dar um Jeitinho” (retirado do livro didático *Aprendendo Português do Brasil*); leitura e produção escrita do gênero—crônica jornalística, artigo de opinião.

Aula 6: Tema—Preocupação com o futuro

Leitura e discussão do texto “Futuro Inquieta e Suscita Optimismo Entre Os Portugueses” (retirado do livro didático *Português Mais*, p. 81-84)

Aula 7: Tema—Modo da vida

Leitura e discussão do texto “A Telenovela” (retirado do livro didático *Português Mais*, p. 155-159) e do texto “Faça parte do caminho” (retirado da revista *Isto É*); Tema de casa: cada um procura 5 expressões idiomáticas e apresenta aos colegas na aula seguinte.

Aula 8: Tema—Envelhecimento

Leitura e discussão do texto “A China vai envelhecer antes de enriquecer?”, texto “Envelhecimento rápido da população desafia sistema chinês de aposentadoria”, texto “Superando todos os limites” (retirados do site *BBC*)

Aula 9: Tema—Beleza e saúde, carta formal

Leitura e discussão do texto “Aromas de bem viver” (retirado da revista *Veja*); leitura e produção escrita do gênero—carta formal

Aula 10: Tema—Ecologia

Leitura e discussão do texto “Reciclagem do lixo-muito mais que uma solução” e do texto “Casamento Ecológico” (retirados da revista *Veja*)

Aula 11: Tema—Turismo e férias

Leitura e discussão do texto “Há um Portugal mágico para redescobrir” (retirado da revista *Época*), do texto “ O Pão de Açúcar” (retirado do livro didático *Aprendendo Português do Brasil*, p. 58) e do texto “As férias dos portugueses” (retirado do livro didático *Português Mais*, p. 161-164)

Aula 12: Tema—Notícias do mundo

Leitura e interpretação de notícias (retiradas dos jornais *Folha de São Paulo*, *o Globo*, etc.)

Aula 13: Tema—Amazônia e Ambiente

Leitura e discussão do texto “Adeus, gelo” (retirado da revista *Isto É*); assistir ao vídeo sobre Amazônia (DVD do “Globo Repórter”)

Aula 14: Tema—Tecnologia e Economia

Leitura e discussão do texto “A Tecnologia dos Espiões” e do texto “Rio Grande: Progresso em Ascensão” (retirados da revista *Veja*)

Aula 15: Tema—Diversidade da Língua Portuguesa

Leitura e discussão do texto “O português na África” e do texto “Crioulos à mesa” (retirados da revista *Macau*)

Aula 16: Tema—Panfleto e Campanha Política

Leitura e discussão do gênero panfleto (coletados na rua)

Metodologia: O material da disciplina consiste em textos em português retirados de revistas, jornais, livros didáticos, sites, etc., selecionados pela professora. As atividades incluem leitura, discussão do texto e produção textual.

Avaliação: O aluno será avaliado através da participação em sala de aula. A leitura e a produção oral serão avaliadas de forma integral através de atividades como discussão, exposições orais, debates e produções textuais. Será considerado aprovado o aluno que obtiver frequência mínima de 75% e aproveitamento mínimo de 60% na disciplina.

Pode-se constatar, com base no programa acima, que focaliza-se na leitura e na produção escrita de textos de diferentes gêneros: carta do leitor, crônica jornalística, artigo de opinião, carta formal, panfleto, notícias, entre outros, além de abordar uma variedade de temas a serem discutidos, por exemplo, emprego e profissão, envelhecimento, modo da vida, etc., para promover o uso da língua por meio da leitura, da expressão oral e da produção escrita, bem como desenvolver a reflexão sobre essas temáticas. As aulas 1, 5 e 9 foram dedicadas às tarefas de escrita que deram origem ao corpus desta pesquisa. Na Aula 1 foram apresentados o plano de ensino da disciplina e a proposta da pesquisa. A discussão versou sobre as noções de gênero do discurso e uso da linguagem, avaliação, correção e feedback, reescrita, e

combinações sobre o andamento das aulas. Foram discutidos ainda os critérios de avaliação que seriam usados durante o semestre e os textos exemplares com bilhetes fornecidos pelos leitores-corretores. Nas aulas 5 e 9 foram propostas tarefas do exame Celpe-Bras. Na aula 5 foi proposta a leitura de uma crônica sobre o jeitinho brasileiro e a escrita de um artigo de opinião em resposta a essa crônica (ver unidade didática a seguir). A aula 9 tratou do tema beleza e saúde a partir da leitura de um artigo da revista *Veja* e da escrita de uma carta do leitor (ver Apêndice).

Quadro 5: Unidade didática exemplar¹⁸

Nesta unidade, são selecionados os gêneros crônica jornalística e carta do leitor, a partir do tema “Dar um jeitinho”, e são estudadas expressões idiomáticas, com vistas a possibilitar aos alunos conhecer a cultura brasileira e preparar os alunos para interagirem em diferentes contextos comunicativos. A unidade tem como objetivo a compreensão de crônica jornalística e a redação de carta do leitor, através de atividades que possibilitem o uso da língua portuguesa e a reflexão sobre aspectos interculturais relacionados ao tema. Pretende-se promover a aprendizagem dos seguintes conteúdos:

A. Habilidades focalizadas nas atividades propostas

-- Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com os gêneros do discurso focalizados, conhecimento da LM e da LE, etc.) para ler e para produzir textos (orais e escritos);

-- Conhecer a função social de expressões idiomáticas, crônica jornalística e carta do leitor, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas;

-- Estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal;

-- Localizar e compreender informações e palavras-chave em um texto;

-- Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais em um texto;

-- Compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamento da sociedade brasileira e da sociedade chinesa sobre “dar um jeitinho”);

-- Compreender uma crônica e escrever uma carta do leitor sobre ela, usando recursos adequados para os propósitos desejados;

-- Conhecer e fazer a avaliação de produção escrita orientada pela noção bakhtiniana de gênero do discurso.

B. Conteúdos focalizados na unidade:

-- Expressões idiomáticas: seu significado e uso;

¹⁸Unidade didática elaborada por mim para o semestre em que gerei os dados para esta pesquisa. Após uma revisão, para este relatório, fiz pequenas correções pontuais de texto.

- Crônica jornalística: sua circulação social e suas funções; seu conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- Carta do leitor: sua circulação social e suas funções; seu conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- Uso de recursos linguísticos para se posicionar em relação à questão do “dar um jeitinho”;
- Reconhecimento das características formais da linguagem utilizada em cartas do leitor.

A unidade “Dar um jeitinho”¹⁹

Seção I Expressões Idiomáticas

1. Responda às seguintes perguntas:
 - 1) No seu país, existem expressões idiomáticas? Pode dar uns exemplos?
 - 2) Conhece algumas expressões idiomáticas em português?
2. Com a ajuda das informações no quadro, complete as frases abaixo, utilizando as seguintes expressões.

Quadro

Expressões idiomáticas	Significado
dar com a língua nos dentes	denunciar
dar com o nariz na porta	não encontrar a pessoa no local
dar o golpe do baú	casar-se com pessoa rica por interesse
entrar numa fria	envolver-se em negócio desonesto ou muito complicado
não atar nem desatar	não se decidir
pôr as cartas na mesa	esclarecer as opiniões e posições
sem tirar nem pôr	igualzinho
tirar de letra	conseguir resolver um problema com grande facilidade

- 3) Maria _____ ontem. Falou tudo o que pensava sobre esse assunto.
- 4) Eu _____: o carro que comprei estava com defeito.
- 5) Manuel _____. Casou-se com a filha do homem mais rico da cidade.
- 6) Aquele rapaz é muito inteligente. _____ todos os testes.
- 7) O rapaz _____: contou tudo à polícia.
- 8) Fui à casa dela, mas _____. Ela já tinha saído.
- 9) Flávio _____. Até hoje não resolveu se compra ou não o apartamento.
- 10) Ele é idêntico ao pai, _____.

¹⁹As Seções I e II foram retiradas do livro *Aprendendo Português do Brasil*, p.182-183.

3. Já ouviu falar da expressão “Dar um jeitinho”? Leia a crônica seguinte publicada em um jornal que dá uma explicação.

Seção II Dar Um Jeitinho

DAR UM JEITINHO

Paulo Mendes Campos

Escrevi, na semana passada, que há duas constantes na maneira de ser do brasileiro: a capacidade de adiar e a capacidade de dar um jeito. Citei um livro francês sobre o Brasil, no qual o autor dizia que só existe uma palavra importante entre os brasileiros: amanhã.

.....

Dar um jeito é outra disposição cem por cento nacional, inencontrável em qualquer outra parte do mundo. Dar um jeito é um talento brasileiro, coisa que a pessoa de fora não pode entender ou praticar, a não ser depois de viver dez anos entre nós, bebendo cachaça conosco, adorando feijoada e jogando no bicho. É preciso ser bem brasileiro para se ter o ânimo e a graça de dar um jeitinho numa situação inajeitável. Em vez de cantar o Hino Nacional, a meu ver, o candidato à naturalização deveria passar por uma única prova: dar o jeitinho numa situação moderadamente enrolada.

Mas chegou a minha vez de dar um jeitinho nesta crônica: há vários anos andou por aqui uma repórter alemã que tive o prazer de conhecer. Tendo de realizar algumas incursões jornalísticas pelo país, a moça frequentemente expunha problemas de ordem prática a confrades brasileiros.

Reparou logo, espantada, que os nossos jornalistas reagem sempre do mesmo modo aos galhos que ela apresentava: vamos dar um jeito. E o sujeito pegava o telefone, falava com uma porção de gente, e dava um jeito. Sempre dava um jeito. Mas, afinal, que era dar jeito? Na Alemanha não tem disso não; lá a coisa pode ser ou não pode ser. Tentei explicar-lhe, sem sucesso, a teoria fundamental de dar um jeito, ciência que, se difundida a tempo na Europa, teria evitado umas guerras carniceras. A jovem alemã começou a fazer tantas perguntas esclarecedoras, que resolvi passar à aula prática. Entramos na casa comercial dum amigo meu, comerciante cem por cento, relacionado apenas com seus negócios e fregueses, homem de passar o dia todo e as primeiras horas da noite dentro da loja. Pessoa inadequada, portanto, para resolver a questão que forjei no momento de parceria com a jornalista.

Apresentei ele a ela e fui desembulhando a mentira: o pai da moça morava na Alemanha Ocidental; pretendia no momento retornar à Alemanha Oriental, mas temia ser preso; era preciso evitar que o pai da moça fosse preso. Que se podia fazer? Meu amigo comerciante ouviu tudo atento, sem o menor sinal de surpresa, metido logo no seu papel de mediador, como se fosse o próprio secretário das Nações Unidas. Qual! O próprio secretário das Nações Unidas não teria escutado a conversa com tão extraordinária naturalidade. A par do estranho problema, meu amigo deu um olhar compreensivo para a jornalista, olhou para mim, depois para o teto, tirou uma fumaça no cigarro e disse gravemente: “O negócio é meio difícil... é... esta é meio complicada... Mas, vamos ver se a gente dá um jeito.” Puxou uma caderneta do bolso, percorreu-lhe as páginas e murmurou com a mais comovente seriedade: “Deixa-me ver antes de tudo quem eu conheço que se dê com o Ministro das Relações Exteriores”.

A jornalista alemã ficou boquiaberta.

1. Compreensão do texto:

- 1) Por que uma “pessoa de fora não pode entender ou praticar” o talento de DAR UM JEITINHO?
- 2) O que o comerciante vai fazer para dar um jeito no “problema” da jornalista alemã?
- 3) O que quer dizer exatamente a expressão “DAR UM JEITO”?
- 4) Retire do texto a) palavras com prefixo negativo; b) palavras com sufixos *-ção* e *-(i)dade*

2. Concorda com a opinião do autor de que “pessoa de fora não pode entender ou praticar” o talento de DAR UM JEITO? Existem casos semelhantes no seu país? Já encontrou uma vez casos desse tipo?

3. Uma leitora leu esta crônica no jornal e respondeu em uma carta. Leia esta carta do leitor.

Seção III Carta do Leitor

Senhores Editores,

Gostei muito da crônica intitulada “Dar um Jeitinho” publicada no dia XX. O texto tratou de um fenômeno cultural muito interessante do Brasil. Porém, não estou de acordo com a opinião do autor. Na verdade, eu tinha morado na China cinco anos e tinha vivido vários casos de “dar um jeitinho”. Mesmo que a China se situe bem distante do nosso país, existem aspectos culturais semelhantes e comuns. Lá usa-se a expressão “Guanxi” para indicar a rede de contatos pessoais que é considerada essencial para o sucesso dos negócios e a prosperidade na carreira e é construída com base em troca de favores e eventos sociais, por meio dos quais os relacionamentos vão se consolidando. Se você tem bom “Guanxi”, pode obter quase tudo. Quer dizer, “Guanxi” pode dar um jeitinho para ajudar você a conquistar tudo o que desejar. De qualquer forma, me interessei no tópico que a crônica referiu. Desejo muito sucesso para o jornal de vocês!

Maria Eduarda

Estudante no Rio Grande do Sul

1. **CARTA DO LEITOR** é um gênero textual em que o leitor se dirige a um jornal ou revista para comentar, criticar ou elogiar uma matéria ou carta publicada em edições anteriores. Veja mais exemplos das cartas do leitor, e tente achar as diferenças entre a carta pessoal e a carta do leitor.

(1)

Senhores Diretores e Editores,

Constituiu-se motivo de muita alegria para mim a circulação no final da tarde de segunda-feira, dia 10 de abril de 2006, do jornal “Correio da Tarde”, que na certa vem assinar uma importante página no jornalismo escrito do Estado do Rio Grande do Norte. Excelentes reportagens, colunas

as mais variadas e um conteúdo dos mais completos, fazem do jornal Correio da Tarde uma leitura obrigatória da maioria dos potiguares, a cada final de tarde. Parabéns e muitos anos de circulação é o que desejo aos que fazem o CORREIO DA TARDE.

José Maria Alves

Advogado e jornalista

Liberdade I - Mossoró RN

(2)

9.Jan.2008 Ao Jornal O Progresso

A/C: Diretoria

Estimada Adiles do Amaral Torres, Diretora Presidente de "O Progresso" Com muita amizade, saúdo-a respeitosamente agradecendo por tudo o que "O Progresso" vem fazendo pelo bem da coletividade, inclusive da Igreja Católica. Maravilhosa a mensagem de Natal expressa pelo "Editorial" de hoje! Com os votos mais cordiais de Boas Festas, peço a Deus que lhe dê saúde e forças para continuar por longos anos a árdua e importante tarefa que assumiu com os meios de comunicação social.

Dom Redovino Rizzardo, cs.

(3)



(4)



Carta do Leitor

Prezados Senhores,

Li no exemplar de setembro/2013 que o LIXO ZERO chega ao Méier em outubro e isso me deixou bastante gratificado, por tratar-se de uma luta antiga de nossa comunidade.

Neste contexto, não é tão somente quem joga lixo no chão ou o coloca na rua (fora do horário que seria correto) que deveria ser multado, mas também os catadores clandestinos de lixo deveriam ser coibidos, pois arrebatam os sacos colocados pelos moradores e espalham o lixo de tal forma, que a COMLURB, ao retirar esse lixo, acaba deixando muitos resíduos para trás, sem fazer a limpeza necessária do local.

José Rocha – por email

2. Discuta com os colegas os pontos de aproximação e os pontos de distanciamento entre os dois gêneros.

Carta Pessoal	Carta do Leitor
data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura	corpo do texto, assinatura e local de origem
textos mais longos	textos mais curtos
remetente particular	remetente público (editor da revista)
não tem predominância de sequência argumentativa <i>a priori</i>	predominantemente opinativa
objetivos diversos	geralmente, o objetivo é de comentar, criticar ou elogiar edições anteriores da revista. Há também cartas que opinam sobre tema diverso além de sugerirem algo
cumprir sua função quando o destinatário recebe e lê a carta	cumprir sua função quando o editor da revista para a qual a carta foi endereçada publica a carta
a carta não é editada pelo destinatário	a carta é editada pelo editor da revista, caso este julgue necessário

3. Produção da carta do leitor.

(1) Partindo dos seguintes parâmetros de avaliação, discuta com o professor e os colegas sobre as cartas do leitor acima listadas a fim de compreender o que é uma boa carta do leitor e como escrever uma boa carta do leitor orientado pela noção bakhtiniana de gênero do discurso.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none">• O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo.• O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequados para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto.• Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral.	REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.
2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE	<ul style="list-style-type: none">• O texto não é claro sobre quem escreve, para quem ou com que objetivo.• As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia dificultam a compreensão do texto.• Usa informações incompletas ou desnecessárias, ou apresenta trechos confusos.	REESCRITA para explicitar quem escreve, para quem ou com que objetivo; adequar ou melhorar o vocabulário, a gramática e a ortografia; reformular ou refazer trechos confusos.
1 NÃO CUMPRE A TAREFA	<ul style="list-style-type: none">• Escreve outro texto, diferente do que foi combinado.• As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia impedem a compreensão do texto.• Há cópia ou escrita insuficiente para cumprir a tarefa.	REESCRITA para realizar novamente a tarefa.

Elaborado por Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)

(2) Redija uma carta do leitor, respondendo à crônica “Dar um jeitinho”, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor.

(3) Tarefa de casa

Após ler a crônica abaixo, escreva uma carta para ser publicada na seção "Cartas do Leitor" do mesmo jornal, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliando a sobrevivência do automóvel no século 21.

O ESTADO DE MINAS • DOMINGO, 17 DE JUNHO DE 2012

CULTURA

AFFONSO ROMANO DE SANT'ANNA *"Este veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!"*

A morte do automóvel

Eu poderia começar narrando que outro dia peguei meu carro para ir a um evento e fui rodando, rodando, até que no meio do caminho me dei conta de que havia cometido um erro fatal: não deveria ter ido no meu carro, deveria ter pegado um táxi, pois não ia achar estacionamento.

Já que estava a caminho, continuei, cheguei ao lugar do compromisso, e, como previa, não havia jeito de estacionar. Fui olhando as ruas em torno, e nada. Acabei voltando para minha casa, botei o carro na garagem, peguei um táxi e fui ao compromisso.

Mas posso começar esta crônica de outro modo, dizendo: minhas amadas irmãs, meus amados irmãos! Tive uma visão! Como São João na Ilha de Patmos, vi o Apocalipse! Eu vi a morte do automóvel! Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!

Quando Henry Ford descobriu a linha de montagem e começou a produzir carros em série, foi uma revolução. O indivíduo se afirmava, cada um poderia ter a sua máquina. Isso foi (perversamente) estupendo.

O que veio depois é que se transformou num beco sem saída: qualquer cidade de tamanho médio conhece os desesperadores congestionamentos. Ficamos duas, três, quatro horas presos dentro dos carros.

Aí a engenharia de trânsito entra em cena: mudam a mão das ruas, criam pistas só para ônibus e táxis, inventam metrô subterrâneos e de superfície.

Lamento informar que não adiantará. A quantidade de carros jogados nas ruas é maior do que nossa capacidade de abrir ruas, metrô, etc.

O que fazer, já que a indústria automobilística gera (e degenera) centenas de produtos e move a sociedade de consumo?

Na verdade, lhes digo: tudo é provisório. Nossas cidades ainda estão cheias de estátuas de generais a cavalo. Mas os generais não andam mais a cavalo como antigamente, não são eles que comandam o mundo, são os industriais que comandam e estão a cavaleiro dos generais.

Outro dia, vi o engenheiro italiano que inventou o carro que vira helicóptero: cria asas, mas precisa de uma pista de 50 metros para decolar. Portanto, no engarrafamento não funciona. E as ambulâncias continuam buzinando atrás da gente para poderem passar.

Pois lbe afianço: o automóvel chegou ao fim da própria estrada. O desenvolvimento o liquidou. A solução será criada. Qual, não sei! Transporte coletivo? Qual? Redesenho das cidades? Não sei. Mas o automóvel está morto e não sabe. É um veículo individualista, poluidor e se prolifera como barata.

Poderia propor aqui, como naquele filme *Um dia de fúria*, que todos colocassem fogo nos seus carros ou os deixassem apodrecer nas garagens. Mas não devo fazer isso. Temo que um dia haverá engarrafamento tão amplo e total que todos os habitantes das cidades, encurralados, sem poder sair para frente ou para trás, sem poder se alimentar ou beber água, apodrecerão com seus veículos nas artérias enfartadas de nossas imensas e macabras cidades.



ESTADO DE MINAS, 17 jun. 2012 (adaptado).

http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2012_2

Depois de escrever o texto, troque-o com um colega para que um corrija o texto do outro, usando os parâmetros de avaliação acima e dando feedback ao colega. Baseado no feedback dado pelo colega, reescreva o texto para entregar à professora. Depois da correção da professora, reescreva mais uma vez a partir da orientação do bilhete oferecido pela professora para que a professora faça a avaliação final.

Seção IV. Autoavaliação

1. O que eu aprendi?
2. O que pode melhorar?

Conforme pode ser observado no exemplo da unidade didática, em cada aula

foram abordados compreensão, interpretação e discussão de textos de diferentes gêneros e temas, com o objetivo de desenvolver a compreensão e a expressão em língua portuguesa. As aulas 1, 5 e 9 apresentadas anteriormente foram foco de análise na pesquisa, ocasiões em que foram realizadas atividades de produção textual.

3.4 Desenvolvimento das aulas

Como foi apresentado anteriormente, embora o percurso do semestre não tenha sido em si o foco da pesquisa, é importante salientar que a proposta de trabalho de leitura e escrita foi desenvolvida nas 16 aulas ao longo do semestre. De acordo com os objetivos da disciplina, foram trazidos temas e gêneros diferentes para discussão em cada aula, com vistas a promover a vivência de leitura de diferentes gêneros do discurso. Considerando a cadeia mais ampla de enunciados, essa experiência com os diferentes gêneros também faz parte do recorte analisado nesta pesquisa. Seguem, portanto, os temas e gêneros lidos e discutidos nas 16 aulas.

Quadro 6: Temas e gêneros discutidos nas 16 aulas

Aula	Tema	Gênero
Aula 1	Expressões idiomáticas	Carta do leitor
Aula 2	Regiões de Portugal	Artigo de livro didático (Prospecto do Instituto de Promoção Turística)
Aula 3	Felicidade	Reportagem de revista
Aula 4	Emprego e profissão	Artigo de jornal online
Aula 5	Dar um jeitinho	Crônica jornalística, artigo de opinião
Aula 6	Preocupação com o futuro	Reportagem de revista
Aula 7	Modo da vida	Artigo de revista
Aula 8	Envelhecimento	Artigo de jornal online
Aula 9	Beleza e saúde	Carta formal (entre setores em uma empresa para sugerir ampliação da linha de produção)
Aula 10	Ecologia	Artigo de revista
Aula 11	Turismo e férias	Artigo de revista
Aula 12	Notícias	Notícia de jornal
Aula 13	Amazônia e ambiente	Artigo de revista, documentário
Aula 14	Tecnologia e economia	Artigo de revista
Aula 15	Diversidade da língua portuguesa	Artigo de revista
Aula 16	Campanha política	Panfletos

Conforme dito anteriormente, as aulas 1, 5 e 9 trataram especificamente das atividades que compõem o corpus da pesquisa. O quadro a seguir apresenta uma síntese das atividades desenvolvidas nessas aulas. Mais abaixo descrevo as tarefas de escrita propostas.

Quadro 7: Atividades desenvolvidas nas aulas focais

Aula	Tópico	Atividades
Aula 1	Carta do leitor	Introdução da disciplina; discussão sobre ensino de leitura e produção escrita partindo do gênero do discurso (critérios de avaliação, correção e feedback, reescrita); leitura e discussão sobre expressões idiomáticas; leitura e produção escrita do gênero — carta do leitor.
Aula 5	Crônica	Leitura e discussão do texto “Dar um Jeitinho” (do livro “Aprendendo Português do Brasil”, p. 182-183); leitura e produção escrita do gênero—crônica jornalística, artigo de opinião.
Aula 9	Carta formal (entre setores em uma empresa para sugerir ampliação da linha de produção)	Leitura e discussão do texto “Aromas de bem viver”(da revista <i>Nex Group</i>); leitura e produção escrita do gênero—carta formal

a) Tarefas propostas

Na primeira aula, Maria discutiu com os alunos os parâmetros de avaliação, a partir de exemplos de textos, para que os alunos estivessem cientes dos critérios de correção e compreendessem o que era esperado na produção textual. Para explicitar melhor o processo de avaliar um texto e dar um feedback, os participantes conjuntamente avaliaram um texto e deram feedback e depois reescreveram o texto com base na discussão. O texto analisado em conjunto se encontra no Apêndice. Foram realizadas, respectivamente nas aulas 1, 5 e 9, a leitura e a produção escrita dos gêneros de carta do leitor, crônica jornalística e carta formal. Seguem as três tarefas

usadas nas três aulas.

Quadro 8: As tarefas usadas nas três aulas focais²⁰

Aula	Tarefa	Enunciado	Gênero dos textos para leitura e para produção escrita
Aula 1	Tarefa 4 do exame Celpe-Bras 2012-2	Após ler a crônica abaixo, escreva uma carta para ser publicada na seção “Cartas do Leitor” do mesmo jornal, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliando a sobrevivência do automóvel no século 21.	Leitura: crônica Escrita: carta do leitor
Aula 5	Tarefa 4 do exame Celpe-Bras 2013-2	Um jornal de grande circulação está preparando uma edição especial sobre tendências contemporâneas de comportamento. Como colunista desse jornal, você ficou responsável por escrever um artigo de opinião sobre o fenômeno <i>morar sozinho</i> . Em seu artigo, discuta as visões apresentadas nos textos “ <i>Morar sozinho</i> ” e “ <i>Solidão pode causar mais males à saúde que obesidade e tabagismo</i> ”, exponha o seu ponto de vista e aponte as possíveis consequências do fenômeno <i>morar sozinho</i> para a vida em sociedade.	Leitura: crônica jornalística Escrita: artigo de opinião
Aula 9	Tarefa 3 do exame Celpe-Bras 2011-1	Você trabalha no departamento de <i>marketing</i> de uma empresa fabricante de cosméticos que pretende ampliar sua produção. Com base nas informações da reportagem abaixo, escreva um texto para a diretoria dessa empresa, salientando o perfil do homem contemporâneo e sugerindo a criação de uma linha completa de produtos para o público masculino.	Leitura: reportagem Escrita: carta formal

Com base nas tarefas apresentadas acima, pode-se constatar que todas incluem a leitura e a produção escrita de diferentes gêneros e temas: a Tarefa 1 foi retirada do

²⁰As tarefas estão no Apêndice. O acesso às tarefas pode ser feito em www.ufrgs.br/acervocelpebras (último acesso em março de 2017).

exame Celpe-Bras 2012-2, e solicita a leitura de uma crônica jornalística e a produção de uma carta do leitor posicionando-se sobre o tema de sobrevivência do automóvel no século 21; a Tarefa 2 foi extraída do exame Celpe-Bras 2013-2 e solicita a leitura de uma crônica jornalística e a produção de um artigo de opinião sobre o tema solidão e saúde; a Tarefa 3, do exame Celpe-Bras 2011-1, propõe a leitura de uma reportagem sobre marketing e beleza masculina e a produção de uma carta formal, para a diretoria de uma empresa, sugerindo ampliar a linha de produtos para um público específico.

b) Parâmetros de avaliação

Conforme já apresentado na unidade didática exemplar acima, seguem os parâmetros de avaliação usados.

Quadro 9: Parâmetros de avaliação

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo. • O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequados para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto. • Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral. 	REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.
2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • O texto não é claro sobre quem escreve, para quem ou com que objetivo. • As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia dificultam a compreensão do texto. • Usa informações incompletas ou desnecessárias, ou apresenta trechos confusos. 	REESCRITA para explicitar quem escreve, para quem ou com que objetivo; adequar ou melhorar o vocabulário, a gramática e a ortografia; reformular ou refazer trechos confusos.
1 NÃO CUMPRE A TAREFA	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve outro texto, diferente do que foi combinado. • As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia impedem a compreensão do texto. • Há cópia ou escrita insuficiente para cumprir a tarefa. 	REESCRITA para realizar novamente a tarefa.

Elaborado por Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)²¹

Foram usados os parâmetros elaborados por Schlatter e Garcez (2012), que levam em conta a interlocução, o propósito, a adequação dos recursos linguísticos e do uso

²¹ Schlatter e Garcez elaboraram duas versões desses parâmetros, com base em proposta de Dilli; Schoffen; Schlatter (2012). A versão dirigida ao aluno, utilizada aqui, consta em caderno (não publicado) e foi produzida pelos autores no módulo de formação de professores “Materiais didáticos e instrumentos de avaliação para alfabetização, letramento e numeramentos em educação multilíngue”, do Programa Linguagem das Letras e dos Números, formação presencial de professores da Educação Básica da rede pública de Cabo Verde, 2013. A versão dirigida ao professor está publicada em Schlatter e Garcez (2012) e se encontra no Apêndice.

de informação no texto produzido. Como pode ser observado, os parâmetros incluem descrições de desempenho em três níveis e recomendações para a reescrita de acordo com o desempenho do aluno demonstrado no texto. Conforme referido acima e explicado a seguir, os parâmetros de avaliação foram apresentados aos alunos na primeira aula e, para ajudá-los a entender os critérios, fez-se uma discussão sobre eles a partir de análise de textos exemplares e de bilhetes fornecidos por leitores-corretores.

c) Correção e reescrita

Na primeira aula, os participantes discutiram os critérios de correção e instruções sobre como escrever bilhete para que todos se familiarizassem com os princípios de correção. A compreensão dos critérios pelos alunos foi uma etapa importante para que pudessem se posicionar como interlocutores nas práticas de escrita de seu texto e de leitura do texto do colega. Selecionei três textos para avaliar com os alunos com base nos critérios de correção (ver Apêndice). Além disso, analisei junto com os alunos como escrever bilhetes orientadores, com base na proposta de Simões e Farias (2013) e em alguns bilhetes apresentados pelas autoras.

Para ajudar os alunos a entender melhor “a ação, o propósito e o interlocutor” solicitados em cada tarefa, analisei com os alunos o enunciado de cada tarefa antes que eles fizessem a escrita. A produção do texto e a correção pelo colega se realizaram depois da aula. Os alunos escolheram, segundo sua preferência, um colega para fazer a leitura e a correção do seu texto. A seguir, os alunos fizeram a reescrita com base no feedback dado pelo colega. A professora corrigiu a segunda versão do texto, deu aos alunos o feedback com vistas à nova reescrita. Depois, a professora corrigiu a terceira versão do texto.

3.5 Geração e análise dos dados

Para gerar os dados da pesquisa, foram coletados os textos produzidos pelos alunos e corrigidos pelo colega e pela professora, a fim de fazer a análise do feedback dado pelo colega e pela professora e da reescrita. Durante o semestre, foram

solicitadas três tarefas de produção escrita, cada tarefa contendo três versões: foram coletados o texto original, o texto reescrito após a correção do colega e o texto reescrito após a correção da professora referentes a cada uma das três tarefas. Ao todo, portanto, foram coletados e analisados 135 textos, 9 textos produzidos por cada um dos 15 alunos matriculados na disciplina.

Além da análise dos textos, fiz uma entrevista no final do semestre com os 15 alunos para obter uma perspectiva dos participantes sobre as tarefas, a avaliação e a reescrita. As entrevistas foram gravadas em áudio. Ademais, mantive um caderno com notas de campo ao longo do semestre, registrando aspectos que poderiam contribuir para a análise dos dados.

Desse modo, para o trabalho de geração e análise dos dados, foram usados os seguintes procedimentos:

- Análise de documentos: 135 textos (portfólio para cada participante), tarefas (3 tarefas), anotações feitas pelos participantes nas grades de correção, feedback (anotações e bilhetes).
- Entrevistas com os alunos participantes no final do percurso: comentários dos alunos sobre os trabalhos realizados com base no portfólio. Essas entrevistas foram gravadas em áudio.
- Notas de campo: registros escritos feitos por mim sobre o andamento das aulas, conversas com alunos e percepções sobre as aulas e os procedimentos adotados durante o andamento da pesquisa.

A seguir, apresento mais detalhadamente cada etapa de geração dos dados e os procedimentos que adotei para a análise.

a) Os textos

Dividi a análise dos textos coletados em três partes:

- análise das correções do aluno e da professora,
- análise dos bilhetes escritos pelo colega e pela professora e
- análise da reescrita.

Primeiro, analisei as ações de correção do aluno e da professora com base nas

estratégias apresentadas por Ruiz (2010). Para isso, observei os textos completos dos alunos para examinar se as estratégias propostas por Ruiz eram utilizadas. Conforme podemos ver no texto abaixo, por exemplo, no penúltimo parágrafo, o corretor usa ponto de interrogação (?) para apontar um trecho não claramente expresso, uma *correção indicativa*; e na primeira linha, o corretor escreveu “informar” em cima da palavra “imformar”, uma *correção resolutive*.

Figura 1: Texto de Lúcia, versão 1, tarefa 3 (corrigido por Francisca)

1 Prezados senhores,
2 Venho por este meio ^{informar} informar senhores de que a situação das vendas de cosméticos.
3 Neste mês, as vendas de cosméticos das mulheres cresceram 20% face ao mesmo mês do ano
4 anterior que criaram o recorde novo de vendas da nossa empresa. Então, é muito difícil
5 para nós bater este recorde. Mas na parte de cosméticos do homem ainda há um grande
6 espaço para aumentar. Por um lado, nossa empresa não ^{investiu} investiu muito na área de cosméticos
7 masculinos, por outro lado, os homens contemporâneos atribuem a importância às suas aparências.
8 Primeiramente, segundo uma pesquisa feita em 2002 nos Estados Unidos pela agência de
9 publicidade Euro RSCG comprovou que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava
10 em alta. E outra pesquisa apontou que 85% dos brasileiros se preocupam com estética.
11 Então, em outras palavras, no princípio do século 21, cada vez mais homens já começaram
12 a prestar muita ^{atenção} atenção às suas aparências. Por isso, o mercado de cosméticos masculinos
13 tem grande ^{potencialidade} potencial. Por outro lado, beleza não só é o direito exclusivo das mulheres,
14 os homens também têm o direito em busca de boa aparência. Mas hoje em dia, o mercado
15 de cosméticos não pode satisfazer ^{as} as necessidades dos clientes masculinos. Então, deveríamos
16 aumentar o investimento dos cosméticos masculinos. No segundo lugar, uma pesquisa feita pela
17 Kantar Worldpanel revelou que no Brasil ainda está polarizado entre vaidosos e desleixados
18 quando o assunto é o cuidado com a aparência. No entanto, a consequência é que os desleixados
19 se tornam minoria. Segundo os dados, já chega a 28% o percentual dos que escolhem e compram
20 eles mesmos suas marcas. Então, a marca exclusiva para homens também é muito importante.
21 Eles precisam dos produtos exclusivos para suas caras e peles. Na minha opinião, caso criarmos
22 uma linha completa de produtos para o público masculino, podemos atrair e ^{obter mais consumidores fixos} deixar mais consumidores
23 masculinos. Além disso, existe hoje uma cultura da beleza que não obedece barreiras de sexo.
24 Enquanto, a esmagadora maioria dos homens tem preocupação com a obesidade, os dentes,
25 manchas na pele, rugas e flacidez. Por isso, é necessário produzir cosméticos para ajudar
26 a resolver os problemas dos homens.
27 Desejo-lhes que considerem as minhas sugestões, e queira não perder esta oportunidade?
28 Com os melhores cumprimentos.
29
30 Sinceramente,
Lúcia

Meu objetivo, no entanto, não era categorizar essas estratégias utilizadas, o que foi feito por Gao (2012), mas sim buscar possíveis relações entre as correções feitas e as mudanças observadas nas versões seguintes. Por isso, ao invés de focar o modo de correção, minha análise se ateve ao que foi corrigido pelo colega e pela professora, buscando verificar se as correções tratavam de questões linguísticas, de uso ou

organização de informações no texto ou se tratavam de uma interferência em relação a sentidos de trechos do texto.

Por exemplo, no texto abaixo, pode-se observar que o corretor fez várias correções linguísticas: na primeira frase do 3º parágrafo, o corretor adicionou a palavra “de” na frase; na 8ª linha do mesmo parágrafo, o corretor mudou as palavras “estão satisfeito” para “estarem satisfeitos”. Além disso, há uma correção relativa à situação de produção no final do texto: o corretor colocou “profissão e endereço” abaixo da assinatura para apontar que, em uma carta do leitor, é preciso identificar-se com informações além do nome.

Figura 2: Texto de Anderson, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4

Página 9

1 27 fev. 2014 | Ao Jornal O Estado de Minas

2 Prezados Senhores Diretores e Editores,

3 Li a crônica de 17/julho/2012 em que o Sr. Affonso Romano de Sant'

4 Anna expressa^{ou} as suas opiniões cerca da situação do automóvel. Compreendi

5 bem que o Affonso se queixasse da inconveniência da utilização do auto-

6 móvel. (Encontrei a situação quase mesma com a dele; continuo buzinando

7 nas artérias entartadas e ando preocupado pelas dificuldades de achar

8 estacionamento.) Ao falar da sobrevivência do automóvel no século 21, não

9 tenho predições tão loucas como as do autor. Penso que o ser humano

10 não possa viver sem automóvel mas chegue^{ou a} na hora de equilibrar as

11 escolhas no trânsito. Bom! tomar sua pos^{ção}!

12 Desde o primeiro carro até à grande indústria automobilista^{de} hoje, a

13 utilização do automóvel já tem uma história mais de cem anos, continuando

14 a servir^{servindo} para as pessoas e trazendo conveniências na nossa vida. Embora atual-

15 mente, à medida que aumentam os carros, ~~esbarremos~~^{encontremo-nos} com as influências

16 negativas como as poluições e os ruídos, sair de carro particular ainda

17 seja^é a melhor escolha. nos dias úteis^{ou nas viagens com a família} e faça a viagem familiar divertida

18 durante as férias. Ninguém pode negar a necessidade do automóvel.

19 Tenho de admitir o facto^{de} que a quantidade de carros jogados nas ruas

20 é maior do que nossa capacidade de abrir ruas, metrô, etc.^{como referido na crônica}. É sempre

21 assim nas cidades grandes e modernas, por vezes, tornando-se casos graves

22 como engarrafamentos e poluições. ~~Mesmo assim, continuamos a desenvolver~~^{Mas}

23 as ~~formas~~^{métodos} contra aos problemas. Por exemplo, o governo de Pequim está

24 tomando medidas para limitar as compras de carro e a utilização do

25 automóvel por meio de aumentar a taxa de compras e estabelecer novas

26 leis. ~~As~~^{estarem} Apesar de algumas pessoas não ~~estam~~ satisfeitos com os

27 limites, são provisórios os limites. Acredito que no futuro, com o desenvolvimento da indústria automobilística com medidas de controlar a quantidade dos carros, com crescimento e materialização do trânsito público, o

28 automóvel voltará ao ponto equilibrado e continuará a dignificar-se na própria

29 estrada.

Anderson

continuar + fazendo

Profissão ou endereço

Minha análise, portanto, categorizou as correções como:

- Correções linguísticas: referentes a questões pontuais de morfologia, sintaxe, vocabulário, pontuação, acentuação, ortografia.
- Correções de informação: referentes a seleção e uso de informações do

texto base, recuperando as informações do texto lido.

- Correções relativas à situação de produção: formato, interlocução, propósito, uso de informações além do texto base.

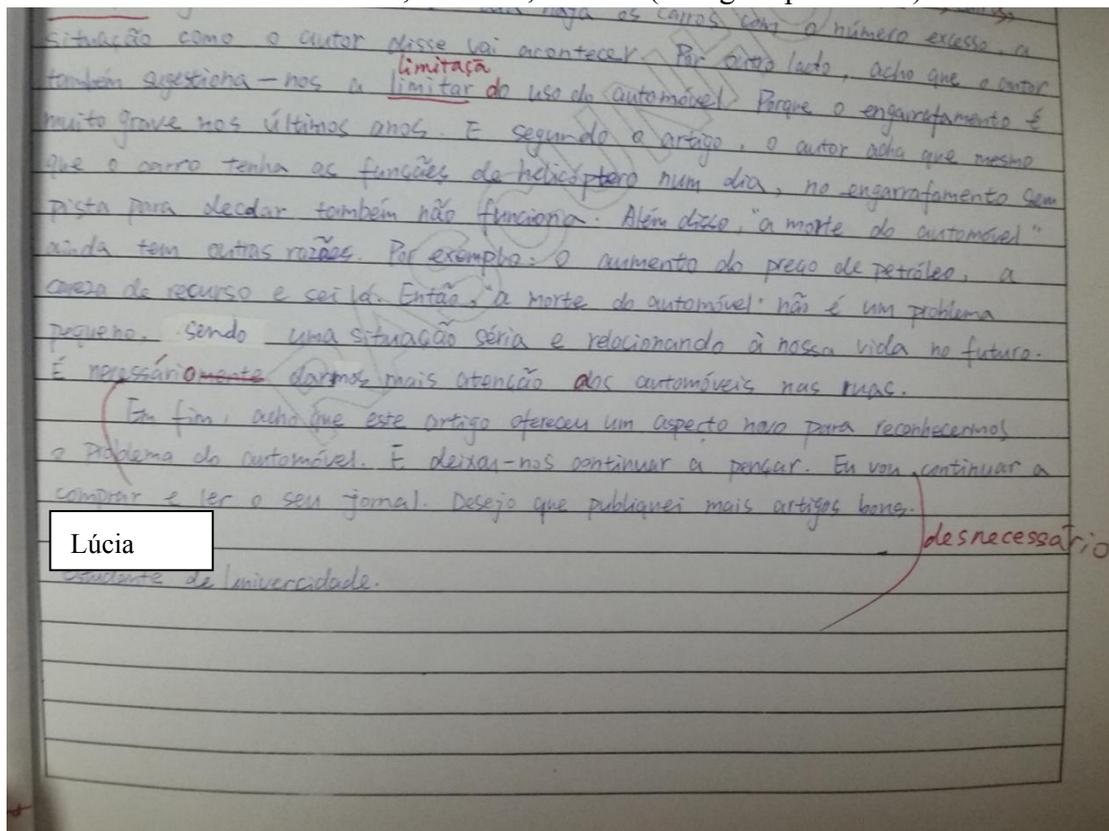
É importante observar que, no uso da linguagem, essas categorias se interrelacionam: por exemplo, a interlocução de um texto se constitui na materialidade dos recursos linguísticos utilizados; da mesma forma, a relação entre as informações selecionadas e o propósito do texto se estabelece no modo como isso está organizado no texto a partir de sua materialidade. Para os fins da análise deste trabalho, entendi que poderia ser interessante observar tendências de correção mais pontuais ou mais globais e, por isso, defini essas categorias a partir do que considerei mais saliente nas inadequações apontadas e nas sugestões propostas pelo corretor.

No que diz respeito à correção relativa à interlocução, em consonância com a perspectiva do Círculo de Bakhtin, todo enunciado é produzido por um sujeito do discurso, dentro de um determinado gênero e um determinado contexto de produção, em um diálogo com os enunciados anteriormente construídos. Nesse sentido, a configuração da interlocução é fundamental para que o enunciado produzido possa ser entendido como aceitável(ou não) e adequado (ou não) em um determinado gênero dentro de uma determinada situação de comunicação. Para a correção do texto, segundo essa perspectiva, é necessário avaliar a configuração da interlocução a partir dos recursos utilizados pelo enunciador (autor do texto escrito) para responder aos enunciados anteriores, que, neste caso, envolvem não somente uma resposta ao texto que foi lido (texto base) e ao enunciado da tarefa de produção escrita, que propõe uma ação a ser feita de uma determinada posição enunciativa, mas também ao que foi previamente vivenciado nas práticas sociais ou analisado e discutido em aula como adequado/não adequado dentro de um gênero do discurso. Isso posto, é importante lembrar que a configuração da interlocução não é apenas menção explícita do interlocutor, mas também é construída no texto pela seleção lexical, pela inclusão ou não de determinadas informações, pelo modo de organizar essas informações. Desde essa perspectiva, numa carta formal, dirigir-se ao destinatário como “Caro amigo” ao invés de “Caro senhor”, mesmo que se trate de uma seleção lexical (amigo/senhor),

considerarei essa inadequação como “interlocução”, categorizando-a, portanto, como uma correção relativa à situação de produção.

No excerto seguinte, pode-se constatar que a professora Maria indicou o último parágrafo do texto de Lúcia como desnecessário. Considerando que a tarefa solicita a escrita de uma carta para ser publicada na seção “Cartas do Leitor” do mesmo jornal, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor da crônica “A morte do automóvel” e avaliando a sobrevivência do automóvel no século 21, essa correção também foi categorizada aqui como uma inadequação à situação de produção: Lúcia, no final do seu texto, faz uma avaliação ou um comentário sobre a qualidade da crônica publicada pelo jornal ao invés de tomar posição relativa à questão da “morte do automóvel” no futuro. Lúcia não assumiu a posição enunciativa que deveria manifestar seu ponto de vista sobre a sobrevivência do automóvel, mas sim, fez um elogio ao trabalho feito pelo jornal, o que foi considerado pelo corretor uma resposta inadequada em relação ao que foi solicitado no enunciado da tarefa, não cumprindo, portanto, com o propósito esperado nessa situação de produção.

Excerto 1: Texto de Lúcia, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)



Categorizei como correção de informação as interferências que focalizaram a seleção e o uso de informações do texto base. Por exemplo, indicações ou sugestões que se referiam a usar informações do texto lido como um dado importante para sua própria argumentação, colocando-as em um lugar relevante no texto e usando os recursos adequados para referir o autor original. Por exemplo, no excerto seguinte, nas linhas 21 e 22, Verônica fez uma citação direta do texto base: *a quantidade de carros jogados nas ruas é maior do que nossa capacidade de abrir ruas*. Maria colocou a frase entre aspas (“”). Neste caso, considerei esse acréscimo do sinal gráfico como uma correção de informação porque trata-se de usar adequadamente as informações do texto lido no seu próprio texto. Lembro novamente, conforme já dito, que as categorias se sobrepõem, pois entendo que uma referência inadequada das informações do texto lido (pela ausência de aspas) também interfere na configuração da interlocução, pois não explicita o diálogo com o texto base de modo claro. Nesse sentido, reitero que a distinção entre correção linguística, de informação e de situação de produção é útil aqui para pensar em tendências locais e globais de interferência no

texto e também para buscar descrever práticas de correção sistematizando alguns possíveis focos para orientações de reescrita e ensino da escrita.

Excerto 2: Texto de Verônica, versão 3, tarefa 1 (corrigido por Maria)

12 está alargando. Então, às vezes, pessoas não conseguem chegar ao
13 lugar de com promisso a pé, porque a distância é longa. Neste tempo,
14 automóveis são necessários. caso

15 O ^{autor} artigo acha que pessoas sofrem engarrafamentos muito e os
16 engarrafamentos perdem tempos das pessoas. Para salvar ~~esse~~ problema de
17 engarrafamento, pessoas criam pistas só para ônibus e táxis, inventam
18 metrô subterrâneos e de superfície. Mas, geração continua de novos
19 problemas. Por exemplo; para perseguir uma vida confortável, mais pessoas
20 abandonam de ~~apanhar~~ metrô e compram carro, então a quantidade de carro
21 continua ^a aumentar. Por isso, a quantidade de carros jogados ~~é~~ nas ruas é
22 maior do que nossa capacidade de abrir ruas. ~~metrô~~ Entretanto, isto não pode
23 negar a importância do carro. Talvez o governo possa aumentar o preço
24 do carro para controlar a quantidade do carro ou melhorar ambiente de
25 metrô e ^{incentivar} encorajar as pessoas a tomar o metrô. Em resumo, a solução será
26 criada.

27 Automóvel tem desvantagem, por exemplo: criar poluição, barulho etc. Mas
28 também traz conforto. Então, automóvel não vai morrer.

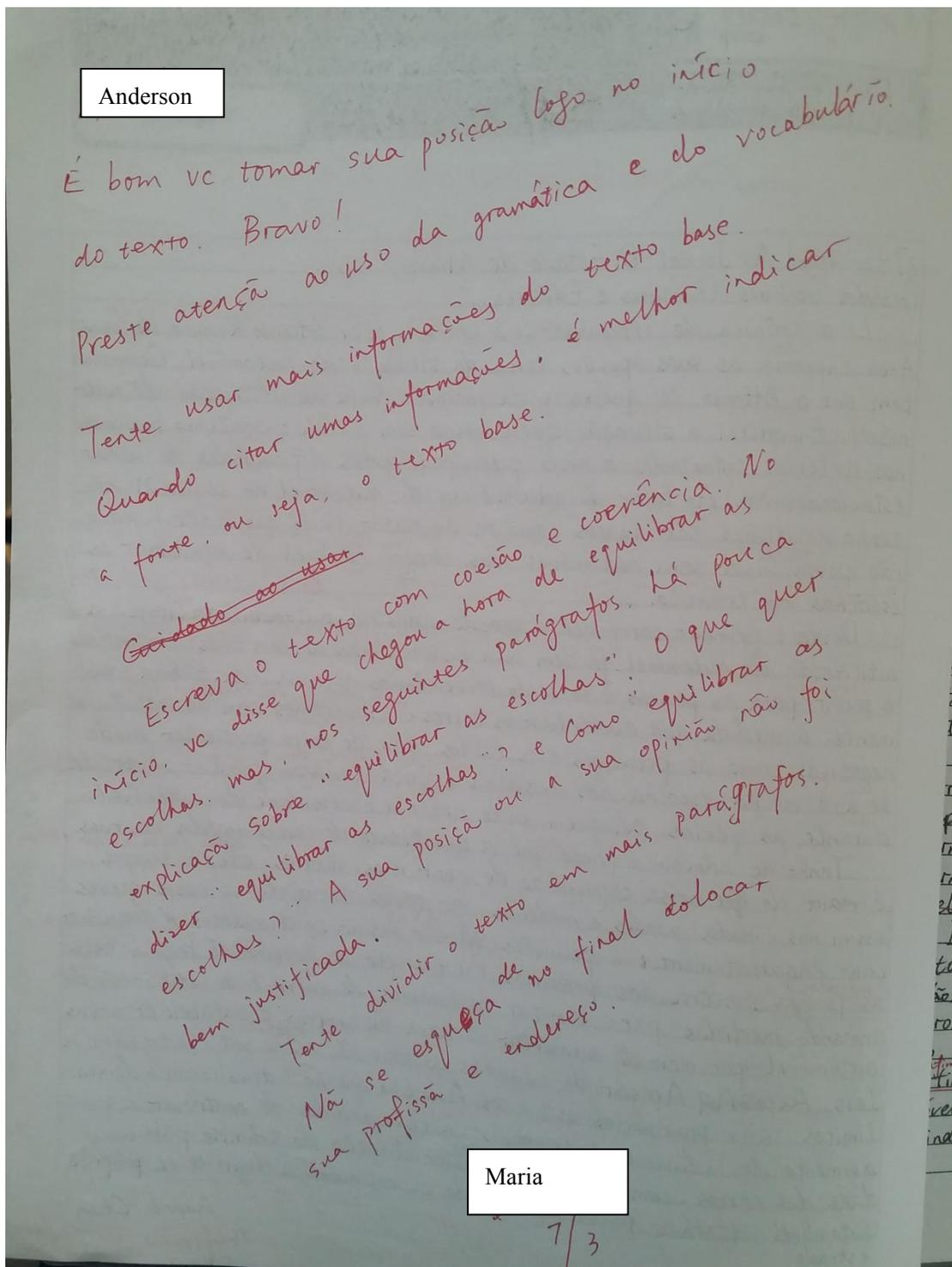
29 Verônica

30 Email:

A categorização das correções foi feita em todos os textos. Foi feita uma contagem das ocorrências de cada tipo de correção para ver tendências nas correções. Numa segunda análise, para verificar a relação entre as correções e a reescrita, foram comparadas as versões dos três textos entre si, observando as indicações das correções e buscando relacioná-las com as mudanças feitas nas versões seguintes.

Para analisar o feedback dado pelo aluno e pela professora, observei os bilhetes no final de cada texto, buscando identificar os comentários em relação ao texto e as sugestões dadas em relação à construção da interlocução, ao uso de informações e aos recursos linguísticos.

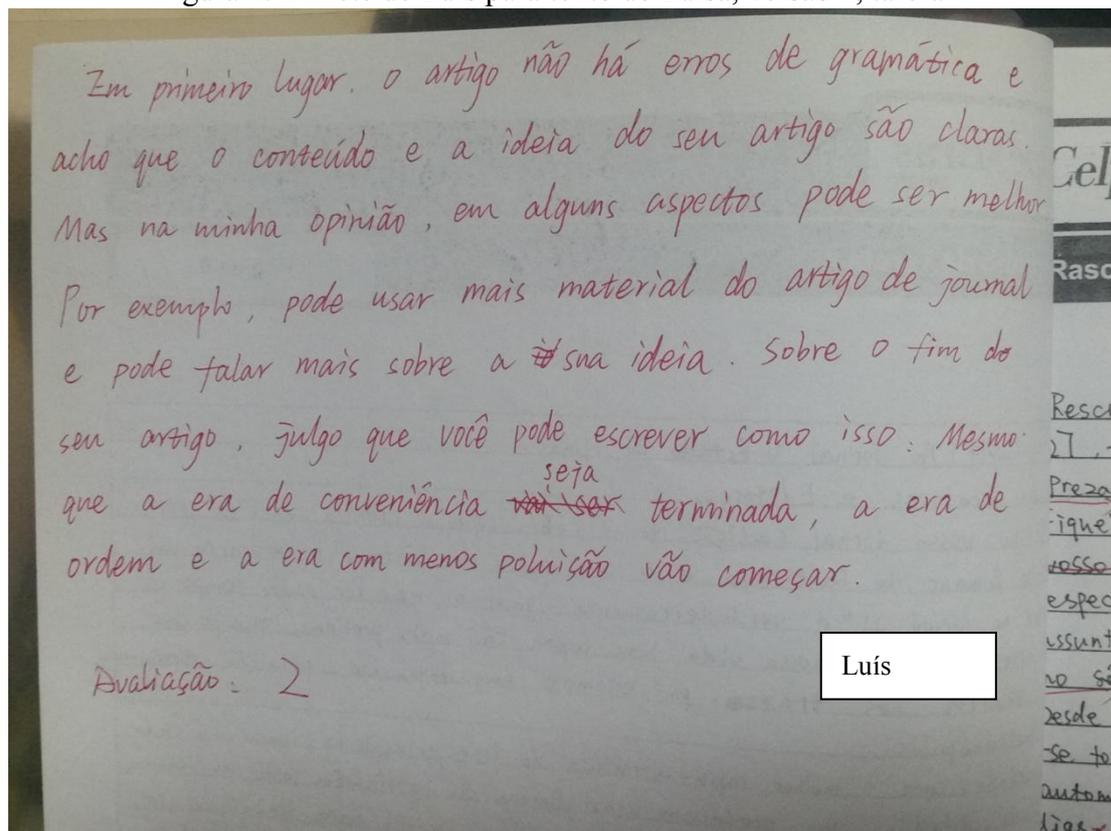
Figura 3: Bilhete da professora para texto de Anderson, versão 2, tarefa 1



Por exemplo, este bilhete foi fornecido pela professora. Pode-se constatar que o bilhete começa com um elogio: “É bom vc tomar sua posição logo no início do texto. Bravo!” Depois, Mariadá sugestões em relação aos recursos linguísticos: “Preste atenção ao uso da gramática e do vocabulário.” A seguir, Maria refere o uso de

informações: “Tente usar mais informações do texto base. Quando citar umas informações, é melhor indicar a fonte, ou seja, o texto base.” Por fim, o bilhete menciona a coesão e coerência, usando perguntas para estimular o aluno a pensar melhorar seu texto na reescrita, por exemplo, “O que quer dizer ‘equilibrar as escolhas’? e como ‘equilibrar as escolhas’?”.

Figura 4: Bilhete de Luís para texto de Luísa, versão 1, tarefa 1



Este bilhete foi fornecido pelo colega Luís. Podemos ver que ele inicia com um elogio relativo à correção gramatical e ao conteúdo do artigo: “Em primeiro lugar, o artigo não há erros de gramática e acho que o conteúdo e a ideia do seu artigo são claros.” Depois, Luís indicou os aspectos que poderiam ser melhorados: “pode usar mais material do artigo de jornal e pode falar mais sobre a sua ideia.” Por fim, ele deu uma sugestão de texto para a conclusão do artigo de Luísa, “Sobre o fim do seu artigo, julgo que você pode escrever como isso: Mesmo que a era de conveniência seja terminada, a era de ordem e a era com menos poluição vão começar.”, e atribuiu 2 como nota para o texto, que, de acordo com os parâmetros utilizados, significa

“cumpre a tarefa parcialmente” (ver Quadro 9: Parâmetros de avaliação, seção 3.4).

Para analisar as ações dos alunos a partir do feedback dado pelo colega e pela professora, comparei a versão original e as duas versões de reescrita, marcando o que haviam alterado e procurando compreender se e como isso poderia estar relacionado às indicações e sugestões feitas nas correções e nos bilhetes do colega e da professora. No conjunto de textos a seguir, por exemplo, pode-se constatar que, da segunda para a terceira versão, o aluno seguiu as indicações da professora de ajustar a interlocução do texto, de esclarecer algumas partes e de adequar questões linguísticas.

Figura 5: Texto de Fábio, versão 1, tarefa 1

Celpe Bras 2013/1

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4

Página 9

19 jun. 2012 / Ao "O Estado DE Minas"

Depois de ler o seu artigo em termos de "A morte do automóvel", fico surpreendido pela sua ^{ideia} especial. Como o automóvel particular é cada vez mais comum, todos poderiam ter as suas máquinas na sociedade atual. Sem dúvida, este fenômeno é um sinal de desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também causou outros problemas que estão tornando-se cada vez mais claros.

Como você escreveu no seu artigo, ir de carro, às vezes, é um erro fatal. Eu concordo com você e atualmente há grande dificuldade de estacionar. Muitas pessoas têm de pegar o transporte público, como ônibus e metrô subterrâneo.

Tenho de admitir que a sua opinião, "Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21", é muito profunda e especial e tem razão, mas não me parece que o automóvel já chegou ao fim da própria estrada. Os problemas como o engarrafamento e a dificuldade de estacionar podem ser melhorados ou até resolvidos com o esforço de cidadãos e governo. A indústria automobilística está em prosperidade. Caso haja mais regras para dirigir o trânsito rodoviário, este veículo popular e conveniente não vai morrer, na minha opinião.

Obrigado pelo que nos mostrou no seu artigo. Foi profundo.

Fábio

Estudante da

Figura 6: Texto de Fábio, versão 2, tarefa 1

Celpe Bras
2013/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4

Página 9

1 19 jun. 2012 / Ao "O ESTADO DE MINAS"

2 Prezado escritor, Afonso Romano De Sant'anna

3 Depois de ler o seu artigo ^{com o título} em termos de "A morte do automóvel",

4 fico muito surpreendido pela ~~sua~~ ideia especial. Apesar disso, duvido

5 que esse veículo vá morrer no século 21. Sim, como o automóvel

6 particular é cada vez mais comum, todos poderiam ter as suas máquinas

7 na sociedade ^{trecho confuso} atual. Sem dúvida, este fenômeno é um sinal de

8 desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também ^{qual fenômeno?} causa outros ^{confuso}

9 problemas que estão se tornando cada vez mais claros.

10 Como you escreveu no seu artigo, ir de carro, às vezes, é um

11 erro fatal. Eu concordo com você e atualmente há grande

12 dificuldade de estacionar. Muitas pessoas têm de pagar o

13 transporte público, como ônibus e metrô subterrâneo.

14 Tenho de admitir que a sua opinião, "Esse veículo tão

15 maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21", é muito

16 profunda e especial e tem razão, mas não me parece que o

17 automóvel já chegou ao fim da própria estrada. Os problemas

18 como o engarrafamento e a dificuldade de estacionar podem ser

19 melhorados até resolvidos com o esforço de cidadãos e o governo.

20 A indústria automobilística está em prosperidade. Caso haja mais

21 regras para dirigir o trânsito rodoviário, este veículo popular e

22 conveniente não vai morrer, na minha opinião.

23 Obrigado pelo que nos mostrou no seu artigo. Foi profundo.

24

25

26

27

28

29

30

Fábio

Estudante da []

Figura 7: Texto de Fábio, versão 3, tarefa 1



Celpe Bras
2013/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4

Página 9

3

1	19 Jun 2012 / Ao "O ESTADO DE MINAS"
2	Prezados editores,
3	Depois de ler o artigo com o título de "A morte do automóvel"
4	fico muito surpreendido pela ideia especial deste artigo. O autor
5	acha que "esse veículo ^(automóvel) é maravilhoso quanto desastroso vai morrer no
6	século!" mas não me concordo. Parece-me que o automóvel ainda não
7	chega ao fim da própria estrada.
8	Deixe-me justificar a minha posição. Em primeiro lugar, depois
9	da revolução de produzir carros em série feita por Henry Ford, o
10	automóvel torna-se cada vez mais comum e popular na vida quotidiana.
11	Para algumas pessoas, a vida sem existência de automóvel é incrível
12	e impensável.
13	Além disso, o engarrafamento é um também um problema de
14	muitas outras metrópoles. Mas existem os sistemas de transporte que
15	correm bem. Isto é, em outra palavra, a prevalência do automóvel não é
16	a origem um erro fatal. Então, é claro que não há razão suficiente
17	para a morte do automóvel.
18	Enfim Em fim, acredito que a indústria automobilística está em
19	prosperidade e há imensas políticas relevantes que para estimular esta
20	indústria. Parece que ainda é possível ver este veículo ^{nas ruas} aqui há a
21	longo tempo.
22	Como cada moeda tem dois lados, a previsão do autor faz
23	sentido. Para preservar este veículo popular e conveniente, o automóvel, devem
24	fazer mais para a gestão do automóvel e também o trânsito rodoviário.
25	Obrigado por este artigo que publicaram. Foi profundo.
26	
27	Fábio
28	Estudante da
29	
30	e-mail do aluno

Como vimos, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a linguagem é um acontecimento social que se realiza através do diálogo de enunciados. Os enunciados são sempre responsivos em relação aos enunciados que os precedem. Nesse sentido, é importante lembrar que a produção textual dos alunos, a correção e o feedback dados pela

professora e pelo colega e a reescrita constituem uma cadeia de enunciados ao longo do semestre, ou seja, mesmo que não tenham sido foco desta pesquisa, as atividades realizadas na disciplina dialogaram com as atividades analisadas. No contexto de ensino em foco, os participantes (alunos e eu própria, como professora-pesquisadora) compartilharam sentidos construídos conjuntamente ao longo do percurso tanto em relação ao objeto de ensino como em relação aos procedimentos adotados para ensinar, avaliar e aprender. Esses conhecimentos construídos e compartilhados pelos participantes são tomados como base para dar sentido aos enunciados e também à análise que empreendo aqui das diferentes versões dos textos, no intuito de buscar compreender possíveis relações entre a avaliação e a aprendizagem orientadas pela noção do gênero do discurso.

b) As entrevistas

Fiz entrevistas com todos os alunos participantes depois da última aula na própria sala em que nos encontramos durante o semestre. As entrevistas foram feitas, em português, individualmente e gravadas sem interrupções. As entrevistas tiveram o objetivo de colher as impressões dos alunos sobre as aulas, as produções, as correções do colega e da professora e as reescritas com vistas a ter mais subsídios para a análise das modificações feitas nos textos e de possíveis aprendizagens ao longo do percurso.

Fiz perguntas abertas a todos os 15 alunos a partir do seguinte roteiro: “O que achou da disciplina?” “O que aprendeu ao longo do semestre?” “O que achou das três tarefas de escrita?” “A correção e a reescrita ajudaram na aprendizagem?” “Que sugestões pode dar para melhorar o ensino?”

Cada um dos alunos discorreu sobre as questões em aproximadamente 5 minutos. Ouvi todas as gravações e transcrevi os trechos que poderiam contribuir para minha análise no sentido de trazerem informações adicionais sobre as trajetórias de reescrita dos textos. Os dados das entrevistas também serviram de guia durante a análise dos textos produzidos, visto que expressavam a perspectiva dos alunos quanto à escrita, à avaliação e à reescrita. Por exemplo, na entrevista com Liliana, ela manifestou que

antes ela não tinha conhecimento sobre o exame Celpe-Bras nem sabia como fazer as tarefas do exame, mas, depois de ter feito três tarefas durante o semestre, ela aprendeu como analisar o enunciado e quais aspectos deviam ser levados em conta ao escrever um texto.

c) Notas de campo

Conforme dito anteriormente, durante toda a geração de dados, mantive um caderno para tomar nota de aspectos que considerei relevantes para a pesquisa. Por exemplo, anotei as perguntas que os alunos me fizeram no intervalo das aulas sobre as tarefas de leitura e de produção escrita realizadas na aula. Também registrei observações minhas em relação ao desempenho dos alunos na aula e na realização da pesquisa. Essas notas serão usadas na análise sempre que contribuírem para o entendimento das ações de avaliação e reescrita dos textos.

Em síntese, apresento, no quadro a seguir, os dados gerados e analisados nesta pesquisa.

Quadro 10: Síntese dos dados gerados e analisados

Documentos:	Entrevistas:	Notas de campo:
- 135 textos (um portfólio para cada participante, com as três versões para cada uma das tarefas); - 3 tarefas do exame Celpe-Bras; - correções feitas nos textos, feedback (sugestões feitas nos textos e bilhetes).	- gravações de entrevistas com cada aluno. Após a análise das gravações, foram destacados e transcritos excertos que pudessem contribuir para a análise dos dados (comentários ou explicações relacionadas às ações de avaliação e reescrita dos textos).	- registros por escrito sobre o desempenho dos alunos e interações entre os participantes ocorridas durante o semestre. Após a análise das anotações, foram destacados excertos que pudessem contribuir para a análise dos dados (notas relacionadas às ações de avaliação e reescrita dos textos).

No capítulo a seguir, apresentarei a análise dos dados.

4. PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCRITA

Neste capítulo, apresentarei a análise dos dados que tratam da avaliação praticada pelo colega e pela professora e do feedback fornecido por eles em relação aos textos escritos pelos alunos. Examino as ações avaliativas do colega e da professora, apresentando as correções feitas e os tipos de problemas que foram apontados nas produções. A seguir, analiso o feedback dado pelo colega e pela professora nos bilhetes, buscando identificar aspectos que foram indicados por eles com o intuito de ajudar o aluno a melhorar o texto por meio da reescrita.

Como foi apresentado no capítulo 2, no que diz respeito à correção de produções escritas, Ruiz (2010) define quatro tipos de intervenção: a correção indicativa, a resolutive, a classificatória e a textual-interativa.

Conforme visto anteriormente, a correção indicativa consiste em marcar junto à margem ou no corpo do texto as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros. Nas correções desse tipo, o professor se limita à indicação dos erros e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. A análise dos dados gerados neste estudo revela a presença desse tipo de correção tanto nas correções praticadas pelo colega quanto nas pela professora. Por exemplo, na figura 8 (versão 1 da tarefa 3 da Liliana), o corretor colega sublinha “os homens se concentrar em mais” para indicar o problema (linha 22); na figura 9 (versão 3 da tarefa 3 da Vitória), a corretora professora sublinha a frase “A automosfera de toda a sociedade torna-se cada vez mais a avaliar a aparência própria.”(linha 9) e a palavra “está”(linha 11), para apontar os erros.

Figura8: Texto de Liliana, versão 1, tarefa 3 (correção feita pela colega Glória)

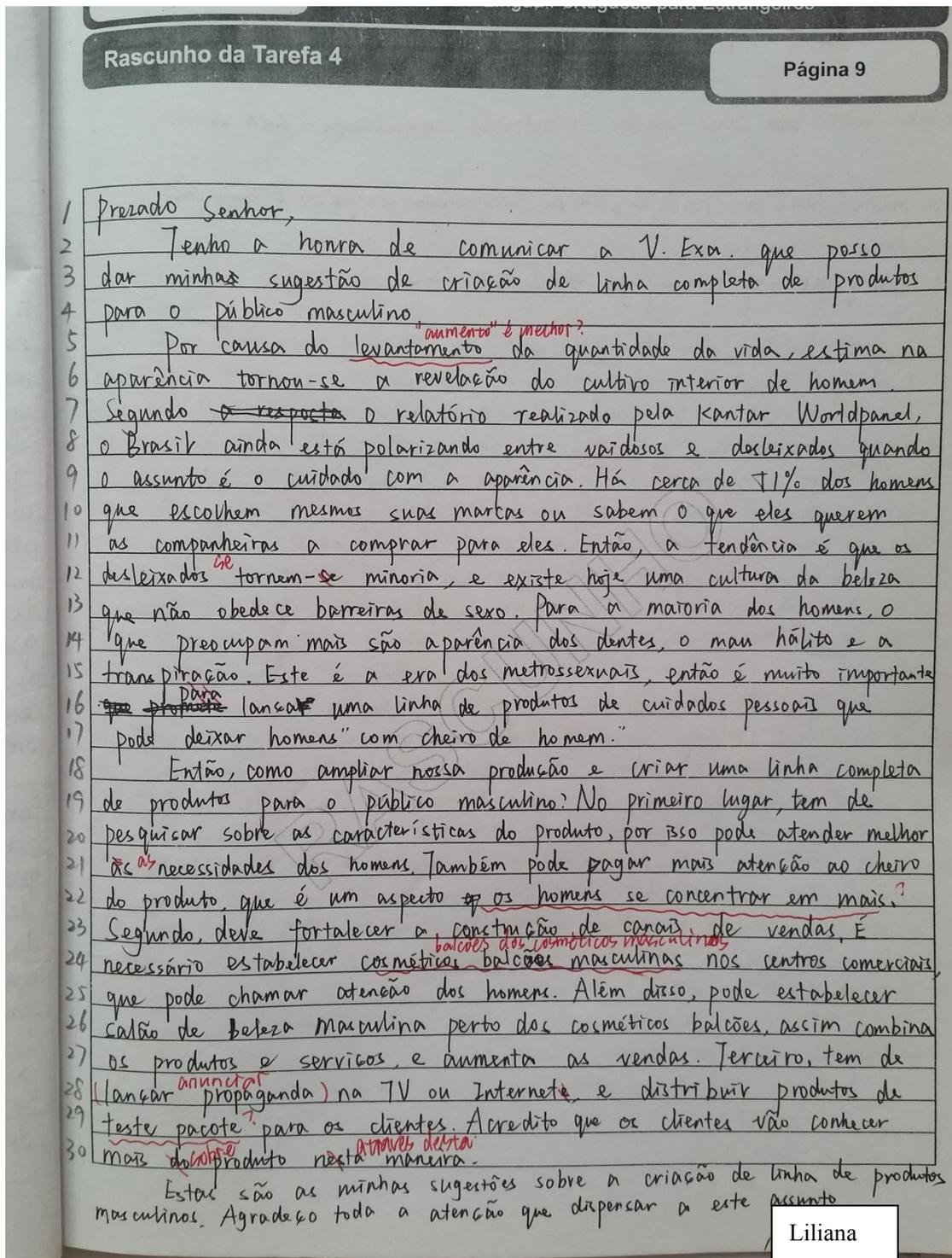
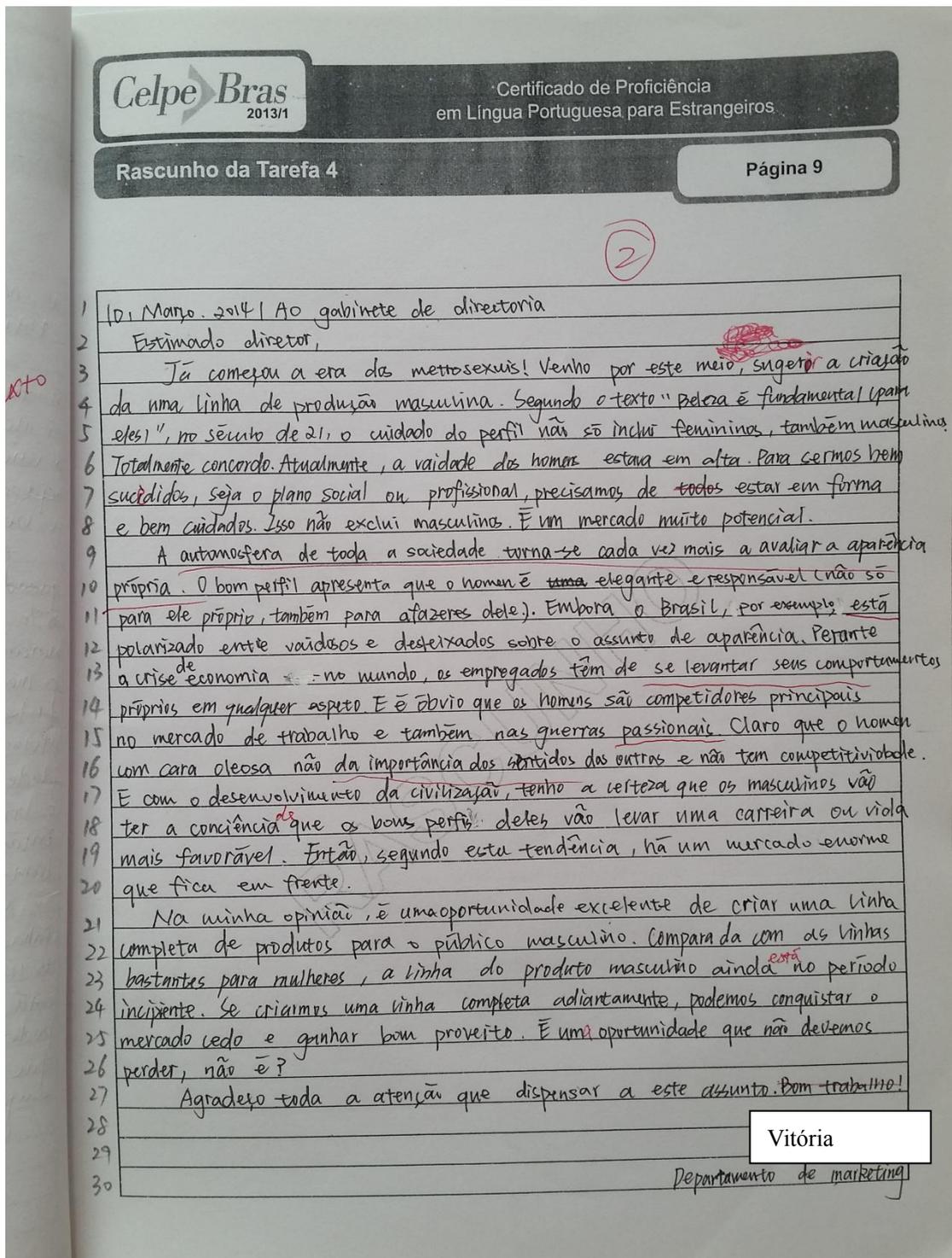


Figura 9: Texto de Vitória, versão 3, tarefa 3 (correção feita pela professora Maria)

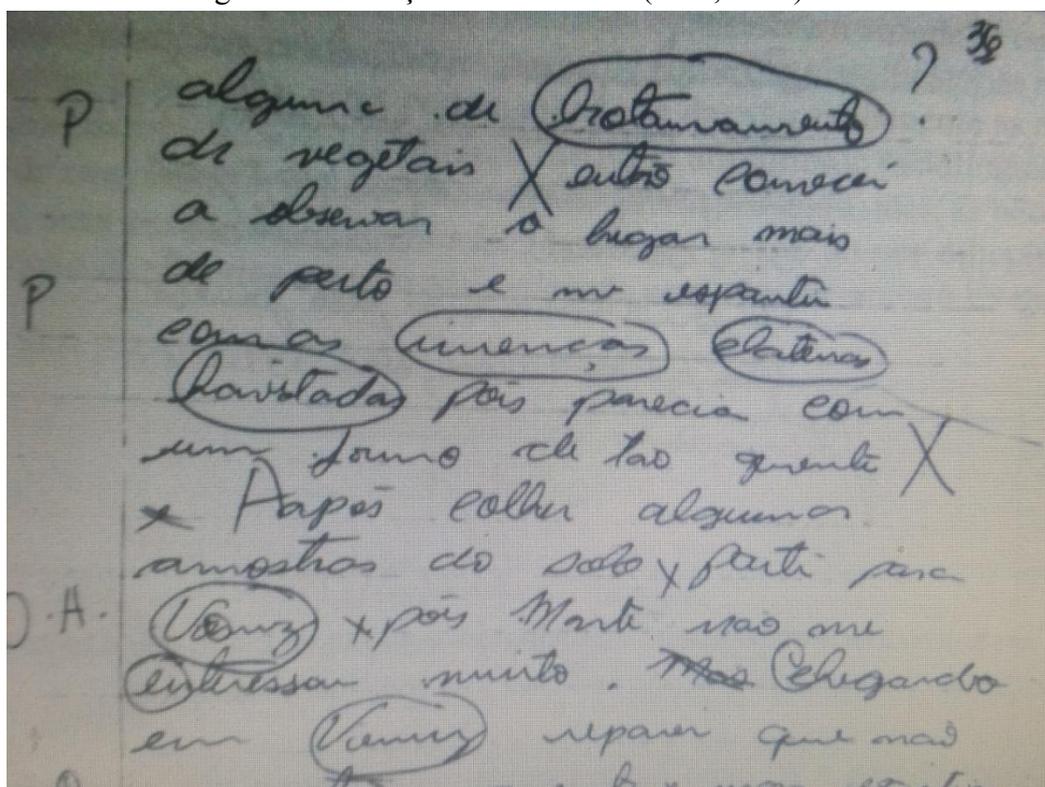


A correção resolutiva consiste em corrigir os erros reescrevendo palavras, frases ou períodos inteiros. A análise dos dados mostrou que a correção resolutiva foi o tipo de correção mais usado tanto pelo colega quanto pela professora. A maioria dos textos foi corrigido com sugestões de formas alternativas, escritas no corpo ou na margem

do texto pelo colega ou pela professora. Por exemplo, na figura 8, ao sublinhar “cosméticos balcão masculinas”(linha 24), o colega escreveu “balcões dos cosméticos masculinos” acima das palavras originais; na figura 9, a professora adicionou a palavra “de” na linha 18. Nesses casos, os corretores (colega e professora) indicam o problema e apresentam uma solução possível.

A correção classificatória consiste na identificação de erros através de uma classificação. Neste caso, o professor circula algumas palavras (como o caso da correção indicativa) e escreve na margem os símbolos para indicar a classificação do problema, como podemos ver no exemplo dos dados de Ruiz (2010).

Figura 10: Correção classificatória (Ruiz, 2010)



A análise dos dados desta pesquisa indicou que tanto o corretor colega como a corretora professora usaram mais frequentemente a correção resolutiva e não fizeram uso do método classificatório. Nos textos analisados, não foram encontrados símbolos, exceto o uso do ponto de interrogação (“?”) para indicar trechos confusos, como podemos ver no texto de Liliana (Figura 8), onde o corretor colega sublinhou “os

homens se concentrar em mais” (linha 22) e “teste pacote” (linha 29) e colocou um ponto de interrogação (“?”) à direta. Segundo Ruiz, o ponto de interrogação é considerado um símbolo e corresponde a uma classificação. Ao meu ver, poderia ser interpretado também como uma correção indicativa, apontando para a necessidade de uma mudança no texto que torne mais claro o que o autor quer dizer.

A correção textual-interativa são os comentários mais longos do que os que são feitos na margem e realizados no final do texto. Ruiz chama-os de “bilhetes”. Nos dados desta pesquisa, foram contabilizados 90 bilhetes, entre os quais, metade foram escritos pela professora. Como os comentários funcionam como feedback fornecido pelo corretor, analisarei esses dados na segunda seção do capítulo.

Conforme disse anteriormente, a constatação do uso das estratégias de correção propostas por Ruiz, embora seja interessante na medida em que confirma os resultados da autora e de Gao (2013), não responde as perguntas desta pesquisa. Meu interesse principal é compreender o que está sendo apontado como problema e se e como essas indicações são usadas nas versões subsequentes dos alunos. Por isso, a partir de agora, nas seções 4.1 e 4.2, passo a analisar esses dados para fazer um levantamento sobre o que se tornou relevante para os alunos e para a professora nas correções e nos feedbacks feitos, buscando responder a primeira pergunta da pesquisa: Qual é o feedback fornecido pela professora e pelos colegas? As possíveis relações dessas sugestões e as reescritas serão apresentadas no capítulo 5.

4.1 Correção linguística, correção de informação e correção relativa à situação de produção

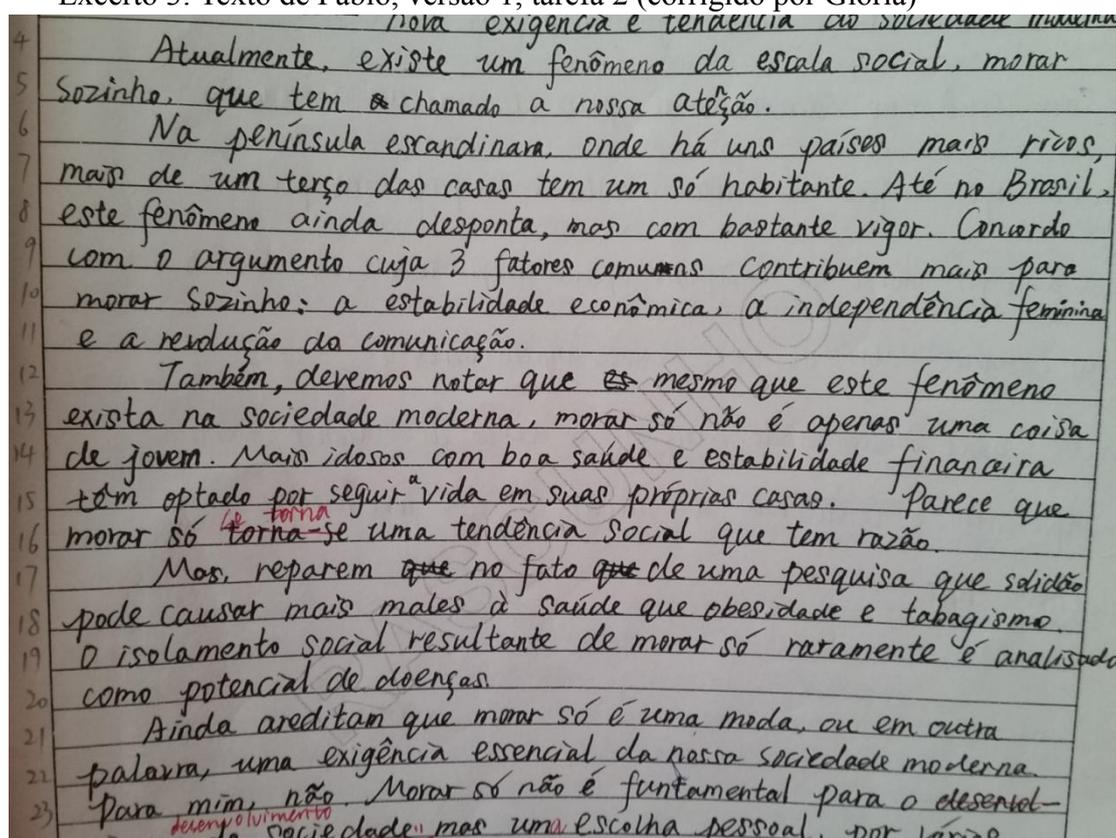
Nesta seção, teço considerações sobre as correções feitas em três níveis: correções linguísticas, correções de informação e correções relativas à situação de produção. Em primeiro lugar, apresento o número de ocorrências de cada uma das correções feitas por alunos e pela professora, para, em seguida, analisar algumas tendências quanto às ações corretivas dos alunos e da professora e também em relação ao número de correções feitas ao longo do percurso da reescrita.

4.1.1 Correção linguística: referente a questões pontuais de morfologia, sintaxe, vocabulário, pontuação, acentuação, ortografia

Conforme explicado anteriormente, a correção linguística inclui correções gramaticais, lexicais, ortográficas e de pontuação. A correção gramatical consiste em marcas feitas pelo corretor no texto para indicar a ocorrência de um problema gramatical, trazendo às vezes, a resolução ou a explicação. As marcas são normalmente expressas com sublinhado e circulação de palavras/termos.

O excerto seguinte mostra um exemplo da correção linguística feita pelo colega. Na linha 16, a aluna Glória riscou “torna-se” e escreveu “se torna” em cima do termo.

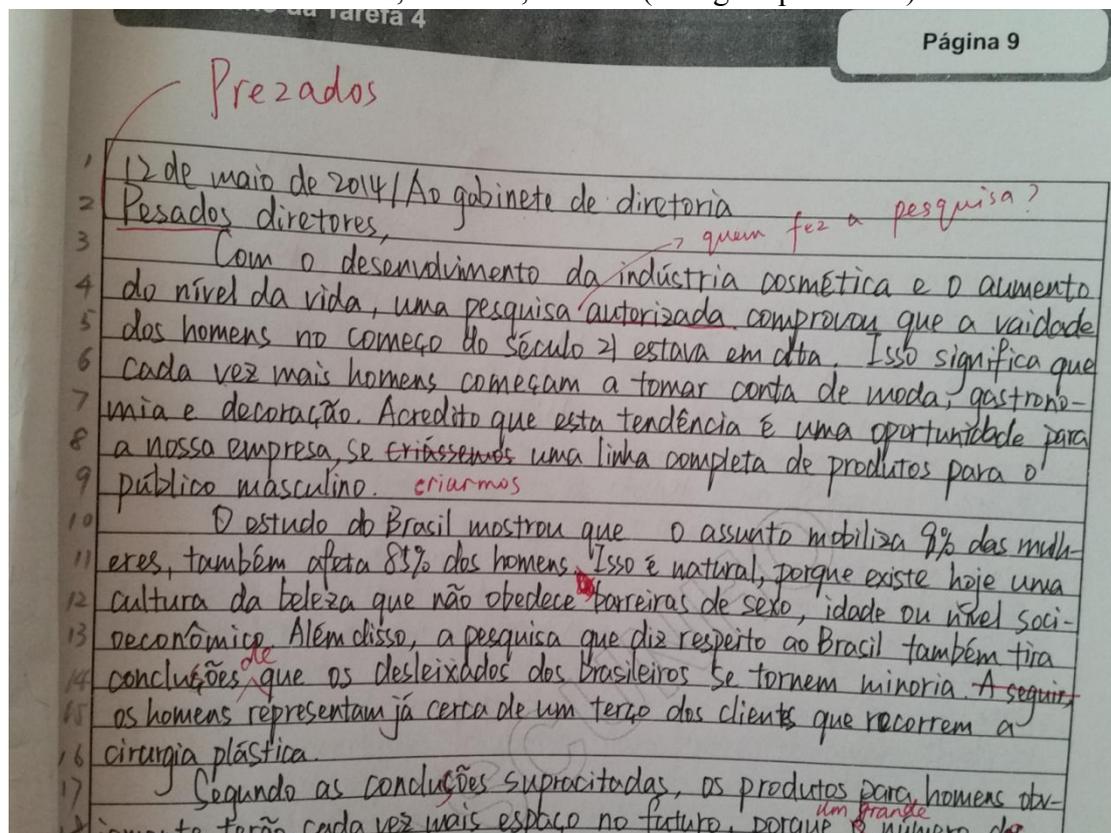
Excerto 3: Texto de Fábio, versão 1, tarefa 2 (corrigido por Glória)



O excerto seguinte revela um exemplo de correção linguística feita pela professora. Na linha 2, a professora Maria sublinhou a palavra “Pesados” e escreveu “Prezados” no espaço em branco acima, corrigindo um erro ortográfico. E, outro exemplo, na linha 8, Maria riscou a palavra “criássemos” e escreveu “criarmos”,

substituindo o imperfeito do subjuntivo pelo futuro do subjuntivo.

Excerto 4: Texto de David, versão 2, tarefa 3 (corrigido por Maria)



Dos 135 textos coletados, 45 foram corrigidos pelo colega, ou seja, a primeira versão das três tarefas, e 90 foram corrigidos pela professora, a segunda e a terceira versões das três tarefas. Os alunos fizeram um total de 273 correções linguísticas, e a professora, um total de 841 correções linguísticas, 607 na versão 2 e 234 na versão 3, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1: Número de correções linguísticas feitas pelos colegas e pela professora nas três versões

Textos	T1V1 aluno	T1V2 profa	T1V3 profa	T2V1 aluno	T2V2 profa	T2V3 profa	T3V1 aluno	T3V2 profa	T3V3 profa
Fábio	10	3	10	6	6	1	0	7	0
David	5	23	12	9	25	3	5	14	1
Anderson	3	21	18	6	15	12	0	5	2
Liliana	14	10	9	5	14	7	9	30	5
Verônica	6	9	13	7	28	13	21	12	3
Lúcia	16	9	8	7	18	8	5	18	2
Vitória	10	12	2	11	15	11	7	14	11
Luísa	0	17	7	4	11	2	0	9	0
Ronaldo	0	12	6	4	17	2	1	3	1
Luís	5	14	1	6	10	4	1	10	2
Francisca	2	16	0	7	16	4	8	4	1
Isabela	2	10	3	0	12	6	0	11	4
Eduarda	7	18	7	13	26	6	8	13	2
Vanela	11	13	1	5	9	0	2	8	2
Glória	10	10	4	8	17	4	7	13	14
Total	101	197	101	98	239	83	74	171	50

Conforme mostram os dados, em geral, o número de correções linguísticas aumentou da primeira para a segunda versão e diminuiu da segunda para a terceira. Isso revela que a professora descobriu e corrigiu mais erros ou inadequações linguísticas, em comparação com os erros encontrados pelos colegas na primeira correção. Na terceira versão do texto, há uma diminuição na correção de erros linguísticos. Em uma comparação das três tarefas, também é possível observar que o número de erros diminuiu ao longo do semestre: por exemplo, são corrigidos 101 erros linguísticos na versão 3 da tarefa 1, 83 erros na versão 3 da tarefa 2 e 50 erros na versão 3 da tarefa 3. Poderíamos inferir que os alunos reduziram erros linguísticos ao

longo do semestre. Uma tendência observada foi a correção de erros prioritariamente ortográficos na primeira versão, enquanto que a segunda e a terceira abrangem maior variedade (ortografia, gramática léxico, etc.).

4.1.2 Correção de informação: referente a seleção e uso de informações do texto base, recuperando as informações do texto lido

O excerto seguinte apresenta a única correção de informação feita pelo colega. Como se vê no texto, Isabela escreveu entre as linhas 3 e 5 “que organização?” “então deve ser uma organização ou a agência de publicidade?”. Isabela solicitou informações sobre a entidade que tinha realizado a pesquisa, como referido no texto base: “Uma pesquisa feita em 2002 nos Estados Unidos pela agência de publicidade Euro RCSG” comprovou que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava em alta.”

Excerto 6: Texto de Anderson, versão 2, tarefa 2 (corrigido por Maria)

3 vida sozinho? De acordo com os analistas de tendências, o
4 número total de moradias com um só habitante está subindo,
5 que está acontecendo ^{em} nos todos os países, quer países ricos,
6 quer os em desenvolvimento. Além disso, para os idosos, "morar
7 só" é uma coisa: deles bem como os jovens. Estamos entrando ^{em} uma
8 era de "solidão".

9 Na minha opinião esses fatos são comuns e naturais, à medida
10 que ^{se} desenvolvem a sociedade e a tecnologia de comunicação, como
11 o pesquisador ^{nome, profissão, origem} disse à revista. Temos de as enfrentar com uma
12 atitude ativa e positiva. ^{o quê?} ^{só único}

13 Eu posso dizer que o meu celular já se tornou ^o instrumento
14 que corresponde às minhas exigências de comunicação, até a vida:
15 fazer compras online, assistir ^o filmes, ouvir músicas ou ~~se~~ falar
16 com os amigos ^{em} ~~no~~ todo o lado por Facebook ou por Whatsapp, etc.
17 O celular me dá tantas conveniências, mas por outro lado, me
18 deixa ficar sozinho, ~~so~~ me concentra na tela e fazer contatos
19 com o mundo fora só por um pequeno celular.

20 Mas será que "morar só" vai causar solidão, e, indiretamente
causar mais males à saúde que obesidade e tabagismo? Possível.
As consequências desse fenômeno relacionadas comigo, caso que esse
fenômeno vá continuar, penso que o ser humano vai se acostumar

Nos 45 textos corrigidos pelos colegas, foram encontradas somente duas correções de informação, e nos 90 textos corrigidos pela professora, foram encontradas 20 correções de informação entre as quais 14 correções na segunda versão e 6 na terceira versão, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 2: Número de correções de informação feitas pelos colegas e pela professora nas três versões

Textos	T1V1 aluno	T1V2 profa	T1V3 profa	T2V1 aluno	T2V2 profa	T2V3 profa	T3V1 aluno	T3V2 profa	T3V3 profa
Fábio	0	0	0	0	0	0	0	1	0
David	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Anderson	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Liliana	0	0	0	0	3	0	0	0	0
Verônica	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Lúcia	0	0	0	0	0	1	0	1	0
Vitória	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Luísa	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Ronaldo	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Luís	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Francisca	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Isabela	0	0	1	0	1	0	0	0	0
Eduarda	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Vanela	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Glória	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Total	0	3	3	0	5	3	2	6	0

Em geral, o número de correções de informação feitas pelos colegas e pela professora é pequeno. Os alunos fizeram, no total, duas correções de informação e foram na terceira tarefa. A professora constatou algumas inadequações referentes à informação do texto base em alguns textos (nas três tarefas), e foi possível constatar que as inadequações de uma versão para outra foram diferentes, ou seja, os alunos corrigiram o que foi apontado na segunda correção e, na reescrita, apresentaram outra inadequação. Não obstante as poucas inadequações a relativas a esse aspecto, é interessante observar que, na última versão da terceira tarefa, nenhum texto apresentou esse erro.

4.1.3 Correção relativa à situação de produção: formato, interlocução, uso de informações além do texto base

O excerto seguinte mostra um exemplo de correção relativa à situação de produção feita pelo colega. A aluna Vanela colocou as últimas duas linhas entre colchetes. No bilhete fornecido por Vanela, ela escreveu: acho que não é preciso escrever a última parte. O enunciado solicita aos alunos para escrever uma carta do leitor e se posicionar em relação ao ponto de vista do autor do texto base. Porém, Francisca fez uma avaliação do texto base, o que, de acordo com Vanela, não seria adequado.

Excerto 7: Texto de Francisca, versão 1, tarefa 1 (corrigido por Vanela)

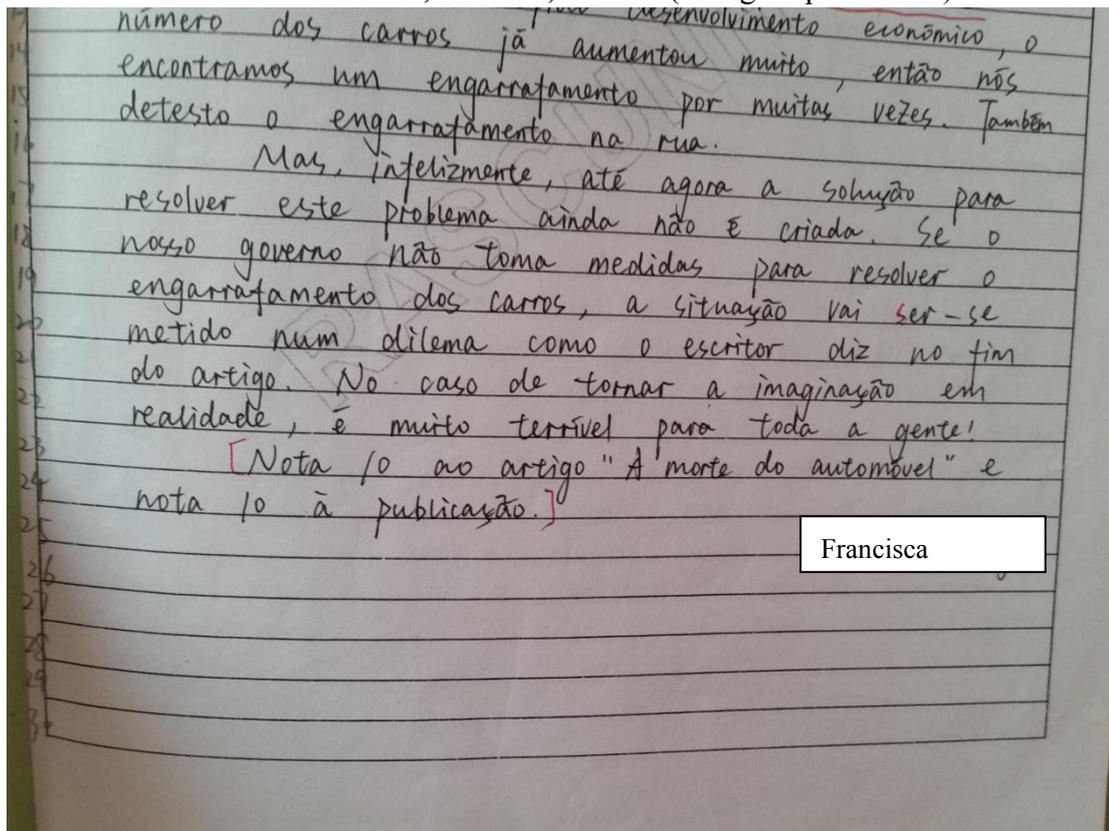
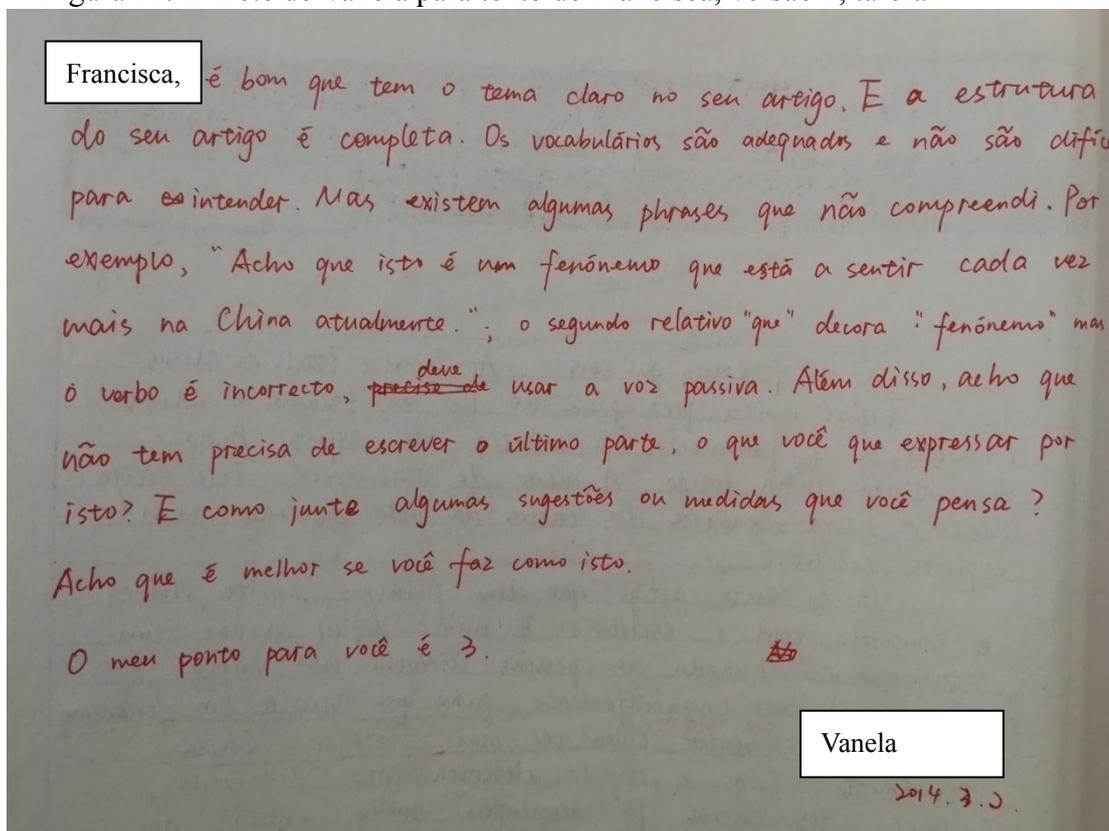


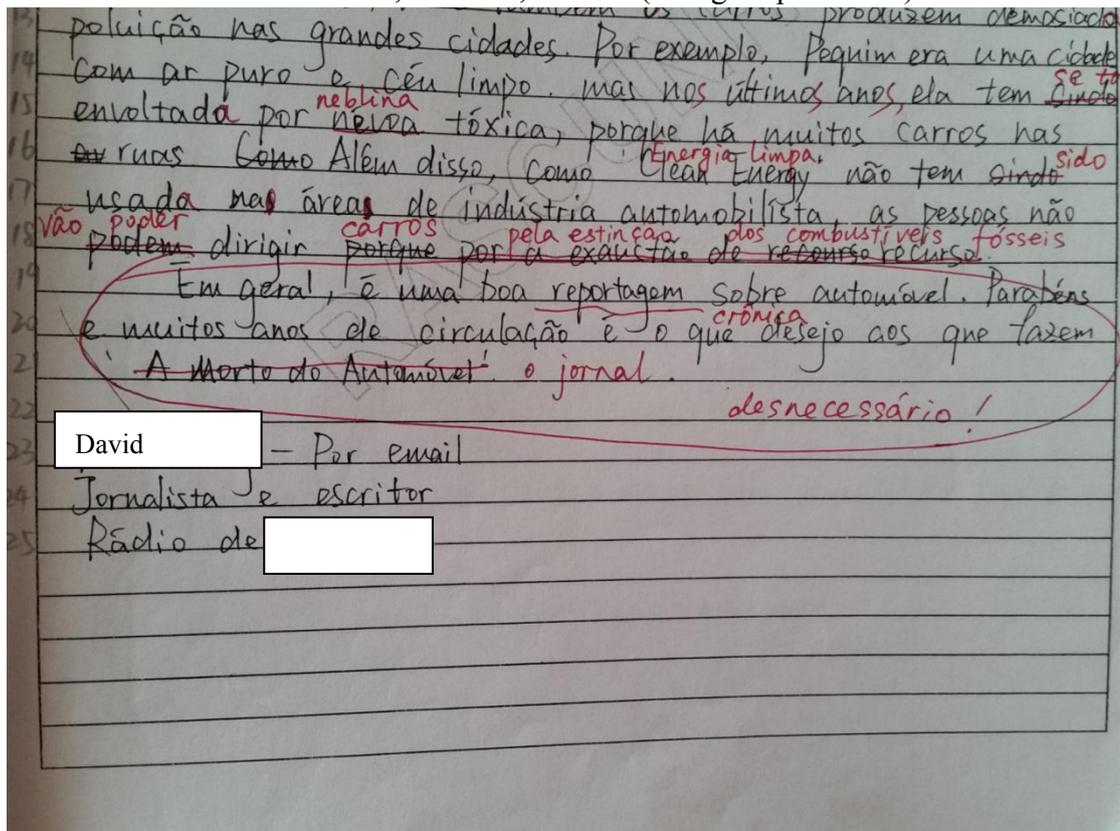
Figura 11: Bilhete de Vanela para texto de Francisca, versão 1, tarefa 1



O excerto seguinte mostra um exemplo semelhante de correção relativas à

situação de produção feita pela professora. Maria circulou as linhas 19, 20 e 21 e escreveu “desnecessário!” na margem. De acordo com o enunciado da tarefa 1, os alunos devem escrever uma carta do leitor, tomando posição em relação à opinião do autor do texto base e avaliando a sobrevivência do automóvel no século 21. Conforme podemos ver no texto, David avaliou o texto base e parabenizou o jornal, desejando continuidade de circulação, o que Maria considerou inadequado.

Excerto 8: Texto de David, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)



Dos 45 textos corrigidos pelos colegas, foram encontradas um total de 35 correções relativas à situação de produção, e dos textos corrigidos pela professora, um total de 152, entre as quais 121 na segunda versão e 31 na terceira, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 3: Número de correções relativas à situação de produção feitas pelos colegas e pela professora nas três versões

Textos	T1V1 aluno	T1V2 profa	T1V3 profa	T2V1 aluno	T2V2 profa	T2V3 profa	T3V1 aluno	T3V2 profa	T3V3 profa
Fábio	0	7	1	0	0	0	0	0	0
David	0	3	0	1	4	0	3	1	0
Anderson	0	3	0	0	5	3	0	2	1
Liliana	1	6	2	2	2	0	2	2	0
Verônica	0	6	0	0	4	3	7	3	0
Lúcia	0	3	2	2	0	1	2	1	0
Vitória	0	5	0	0	5	0	0	3	1
Luísa	0	5	0	0	1	0	0	0	0
Ronaldo	2	3	1	1	2	0	0	1	0
Luís	0	3	2	0	2	0	1	0	0
Francisca	2	1	0	0	0	0	0	1	0
Isabela	1	1	5	0	1	0	0	4	0
Eduarda	0	9	2	3	5	4	2	3	1
Vanela	1	1	0	2	2	0	0	1	0
Glória	0	5	2	0	2	0	0	3	0
Total	7	61	17	11	35	11	17	25	3

Do mesmo modo como foi constatado nas correções linguísticas, em geral, o número de correções relativas à situação de produção aumentou da primeira para a segunda versão e diminuiu da segunda para a terceira. Isso revela que a professora descobriu e corrigiu mais inadequações relativas à situação de produção, em comparação com os erros encontrados pelos colegas na primeira correção. Na terceira versão do texto, há uma diminuição na correção dessas inadequações. Em uma comparação das três tarefas, também é possível observar que o número de inadequações diminuiu ao longo do semestre: por exemplo, são corrigidos 17 erros linguísticos na versão 3 da tarefa 1, 11 erros na versão 3 da tarefa 2 e 3 erros na

versão 3 da tarefa 3, o que indica uma melhora, ao longo do semestre, em relação a levar em conta a situação de produção na escrita. Novamente, foi possível constatar que as inadequações de uma versão para outra foram diferentes, ou seja, os alunos corrigiram o que foi apontado na segunda correção e, na reescrita, apresentaram outra inadequação.

A tabela a seguir reúne o total de correções feitas pelos alunos e pela professora em cada uma das categorias.

Tabela 4: Total de correções de alunos e professora nas três categorias

	Participante	Alunos				Professora							
	Versão	Versão 1				Versão 2				Versão 3			
	Tarefa	T1	T2	T3	Total	T1	T2	T3	Total	T1	T2	T3	Total
Correção	Linguística	101	98	74	273	197	239	171	607	101	83	50	234
	Informação	0	0	2	2	3	5	6	14	3	3	0	6
	Situação de produção	7	11	17	35	61	35	25	121	17	11	3	31

Como pode-se constatar na tabela, na correção feita pelo colega, a esmagadora maioria são correções linguísticas (273), o que representa 88,4% de todas as correções feitas pelos colegas na versão 1 dos textos produzidos pelos alunos. Apenas há duas correções de informação e 35 referentes à situação de produção. Os alunos se concentraram nas inadequações gramaticais, ortográficos e lexicais e prestaram menos atenção ao uso de informação e à situação de produção. É interessante notar, no entanto, que da primeira a última tarefa, há uma diminuição do número de correções gramaticais e um aumento em relação às correções relativas à situação de produção. Embora ainda iniciais, esses movimentos podem indicar uma tendência, ao longo da trajetória da disciplina e das correções e reescritas que, aos poucos, os alunos começaram a prestar atenção a aspectos relacionados ao que é solicitado na tarefa e ao gênero do discurso (formato, propósito, interlocução, uso de informações).

Quanto à correção feita pela professora, a correção linguística também ocupa

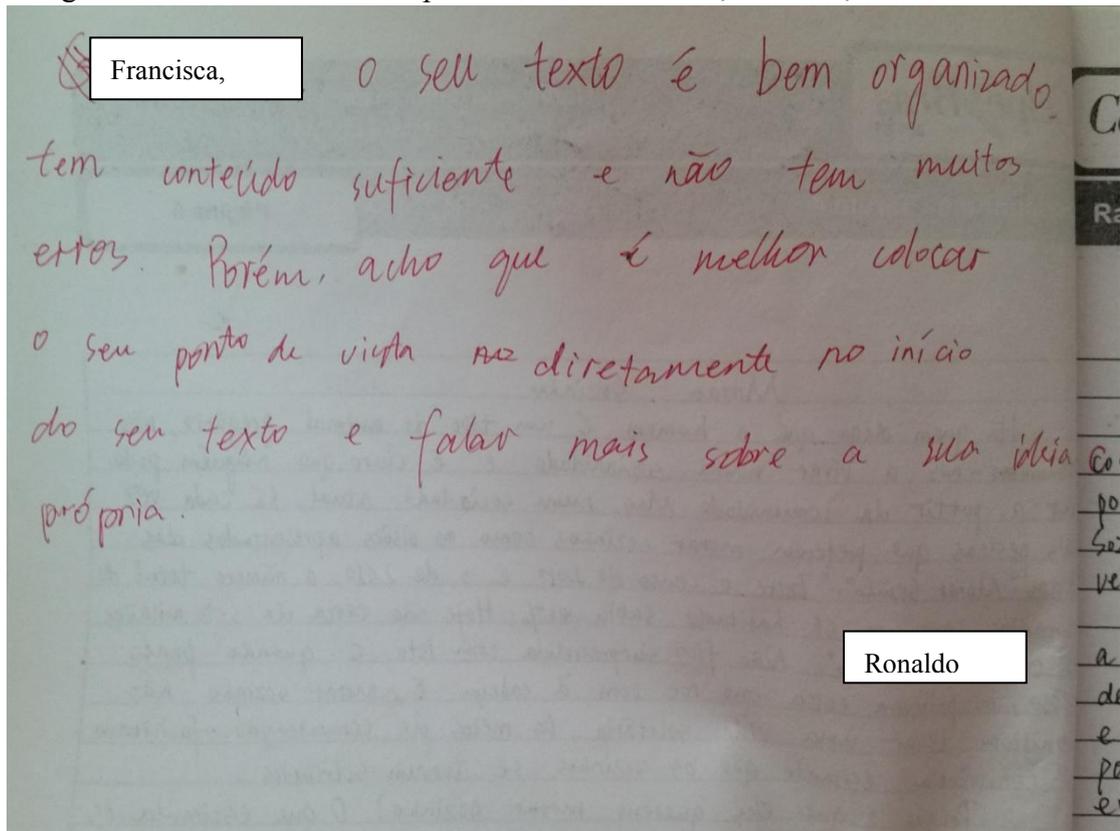
uma parte considerável, 82,9%, comparados a correções de informação e de situação de produção. Em relação às correções feitas pelos alunos, o número de correção feita pela professora para cada categoria é bem maior. As correções da segunda versão para a terceira diminuem muito. Isso poderia revelar que os alunos seguiram as indicações e corrigiram os erros na sua reescrita.

4.2 Bilhetes fornecidos pelos colegas e pela professora

Nesta seção, apresento os dados relativos ao feedback fornecido pelos colegas e pela professora em relação a recursos linguísticos, ao uso de informações e à situação de produção.

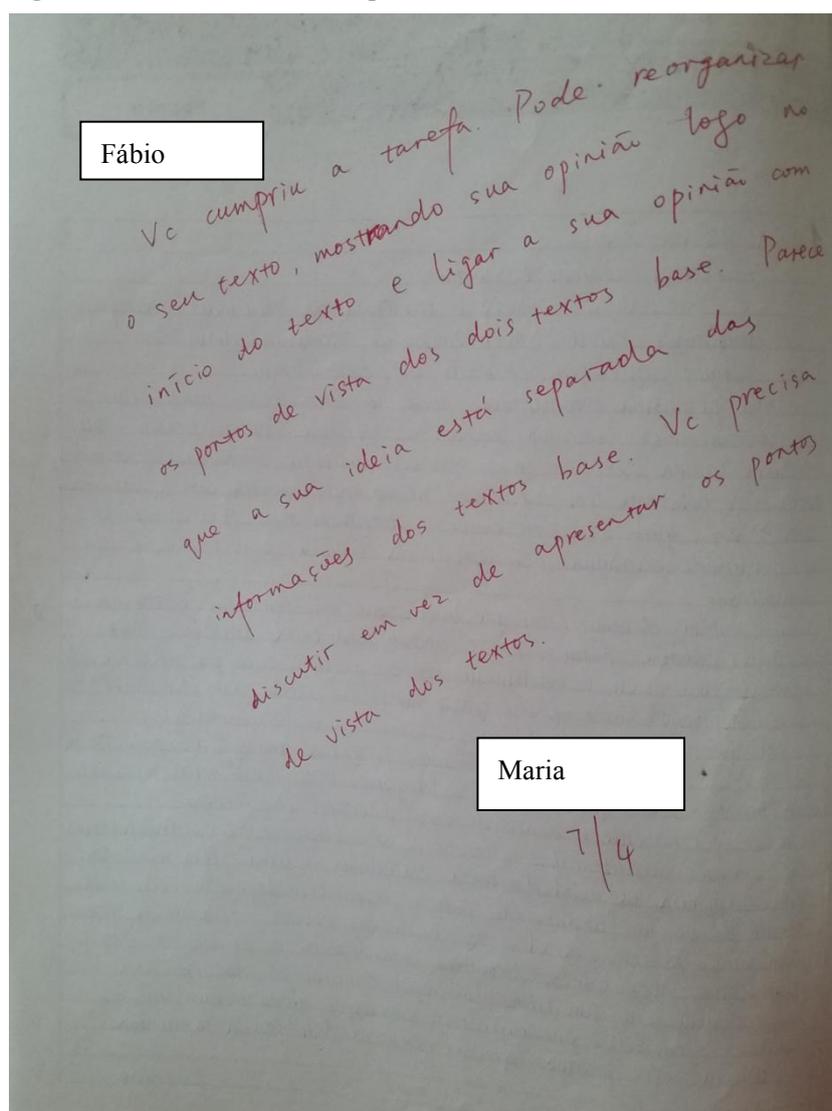
Na construção do gênero “bilhete”, foi possível constatar que os participantes, tanto a professora como os alunos, levaram em consideração o que propõem Simões e Farias (2013), isto é, incluíram elogios sobre os pontos fortes do texto, indicação dos problemas e sugestões para melhora do texto. Porém, poucos bilhetes fizeram referência a outros textos. Ao desempenharem seu papel de leitor e avaliador, os participantes dirigiram-se aos autores e cumpriram o propósito de dar dicas aos autores para ajudá-los a melhorar seu texto através da reescrita. Para ilustrar, mostro aqui dois bilhetes, respectivamente fornecidos pelo colega e pela professora.

Figura 11: Bilhete de Ronaldo para texto de Francisca, versão 1, tarefa 2



O bilhete de Ronaldo elogia a organização do texto, a seleção de informações e a correção e, em seguida, sugere uma reorganização que diz respeito à posição enunciativa do autor. Ronaldo sugeriu que Francisca expressasse sua opinião logo no começo do texto, deixando mais clara sua posição enunciativa para o leitor desde o início.

Figura 12: Bilhete de Maria para texto de Fábio, versão 2, tarefa 2



Como se vê, Maria afirmou, logo no início do bilhete, que Fábio cumpriu a tarefa. Em seguida, pediu a reorganização do texto, sugerindo “mostrar sua opinião logo no início do texto e ligar a sua opinião com os pontos de vista dos dois textos base.” Além disso, Maria propôs que Fábio fizesse uma discussão sobre os pontos de vista do texto base.

Na análise dos 90 bilhetes produzidos pelos participantes, identifiquei 49 comentários que trataram de recursos linguísticos, 70 relativos ao uso de informações e 59 referindo a situação de produção. A tabela a seguir apresenta as ocorrências dos alunos e da professora para cada tarefa.

Tabela 5: Total de feedbacks de alunos e professora nas três categorias

	Participante	Alunos (Total de bilhetes: 45)				Professora (Total de bilhetes: 45)			
	Versão	Versão 1				Versão 2 ²²			
	Tarefa	T1	T2	T3	Total	T1	T2	T3	Total
Feedback nos bilhetes	Recursos linguísticos	14	11	6	31	8	6	4	18
	Uso de informações	5	12	13	30	15	13	12	40
	Situação de produção	8	11	11	30	13	10	6	29

Conforme mostra a tabela acima, nos 45 bilhetes fornecidos pelo colega, 31 bilhetes (68,9%) referiram-se a recursos linguísticos, 30 bilhetes (66,7%) trataram do uso das informações e 30 bilhetes (66,7%) mencionaram situação de produção, indicando um equilíbrio do teor dos comentários. Quanto aos 45 bilhetes fornecidos pela professora, 18 (40%), 40 (88,9%) e 29 (64,4%) bilhetes fizeram alusões, respectivamente, à recursos linguísticos, ao uso de informações e à situação de produção. Os recursos linguísticos foram menos mencionados pela professora enquanto o uso das informações foi referido na maioria dos bilhetes.

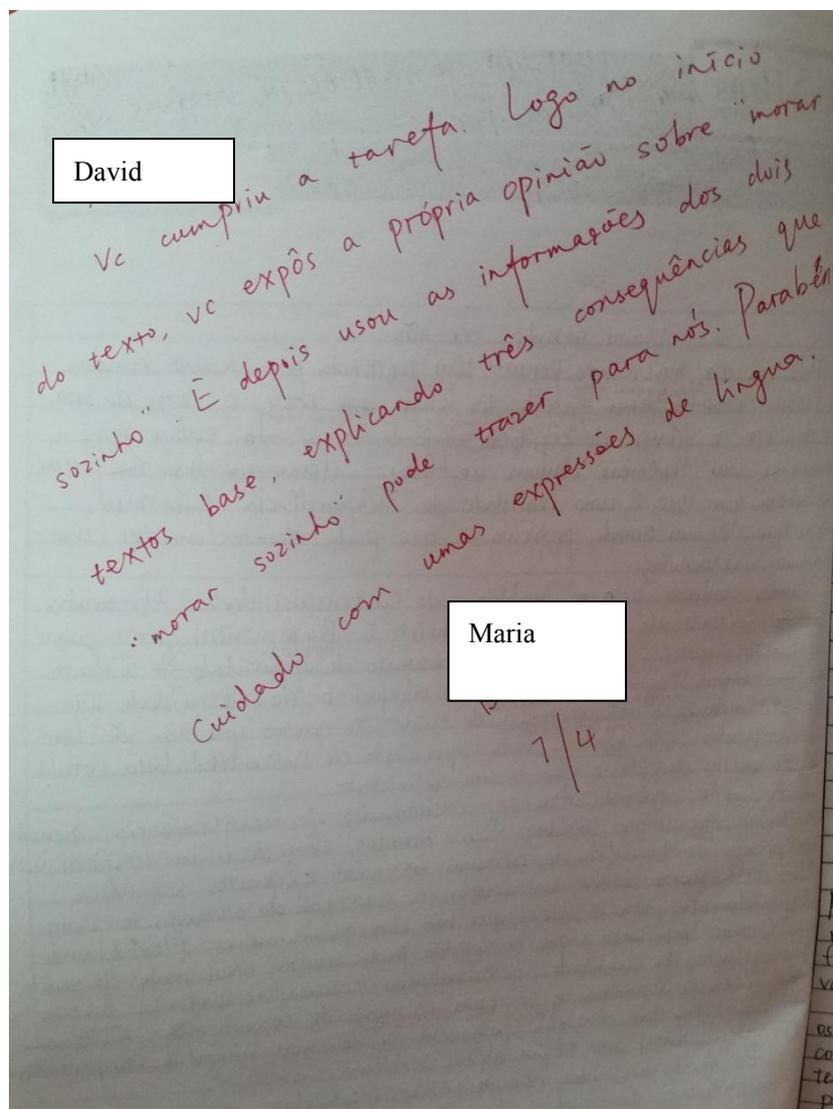
Quanto aos bilhetes fornecidos pelo colega, há uma pequena tendência de aumento nas referências ao uso de informações e à situação de produção da tarefa 1 até a tarefa 3, enquanto que existe uma redução de menção aos recursos linguísticos. Embora tímido, esse movimento, da mesma forma que os movimentos em relação às ações de correção, também pode indicar que os alunos começaram a prestar atenção a aspectos relacionados ao uso de informações e à situação de produção no momento de fornecer correção e feedback a um texto.

A seguir, apresento alguns exemplos dos bilhetes fornecidos pelo colega e pela professora referentes aos recursos linguísticos, ao uso de informações e à situação de

²²Vale lembrar que, de acordo com a metodologia proposta na pesquisa, a professora escreveu bilhetes somente na segunda versão, com vistas à reescrita da terceira versão.

produção.

Figura 13: Bilhete de Maria para texto de David, versão 2, tarefa 2

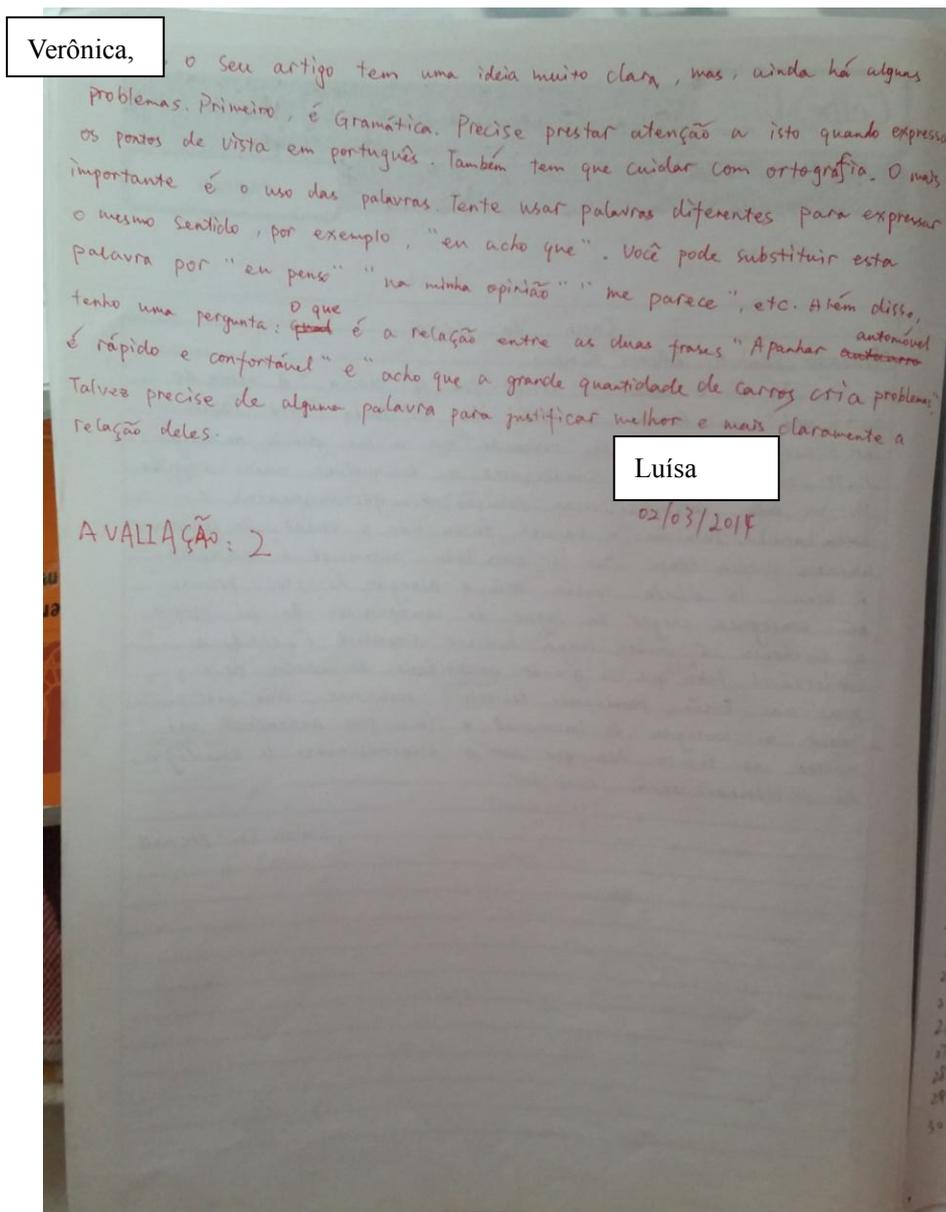


O bilhete de Maria para o texto de David mencionou os recursos linguísticos: “cuidado com umas expressões de língua”; referiu-se ao uso de informações: “E depois usou as informações dos dois textos base, explicando três consequências que ‘morar sozinho’ pode trazer para nós”; falou da situação de produção: “Vc cumpriu a tarefa. Logo no início do texto, vc expôs a própria opinião sobre ‘morar sozinho’.”

A figura seguinte apresenta um bilhete fornecido pela colega, no qual ela se refere aos recursos linguísticos. A aluna Luísa escreveu no bilhete: “Primeiro, é Gramática. Precise prestar atenção a isto quando expressar os pontos de vista em

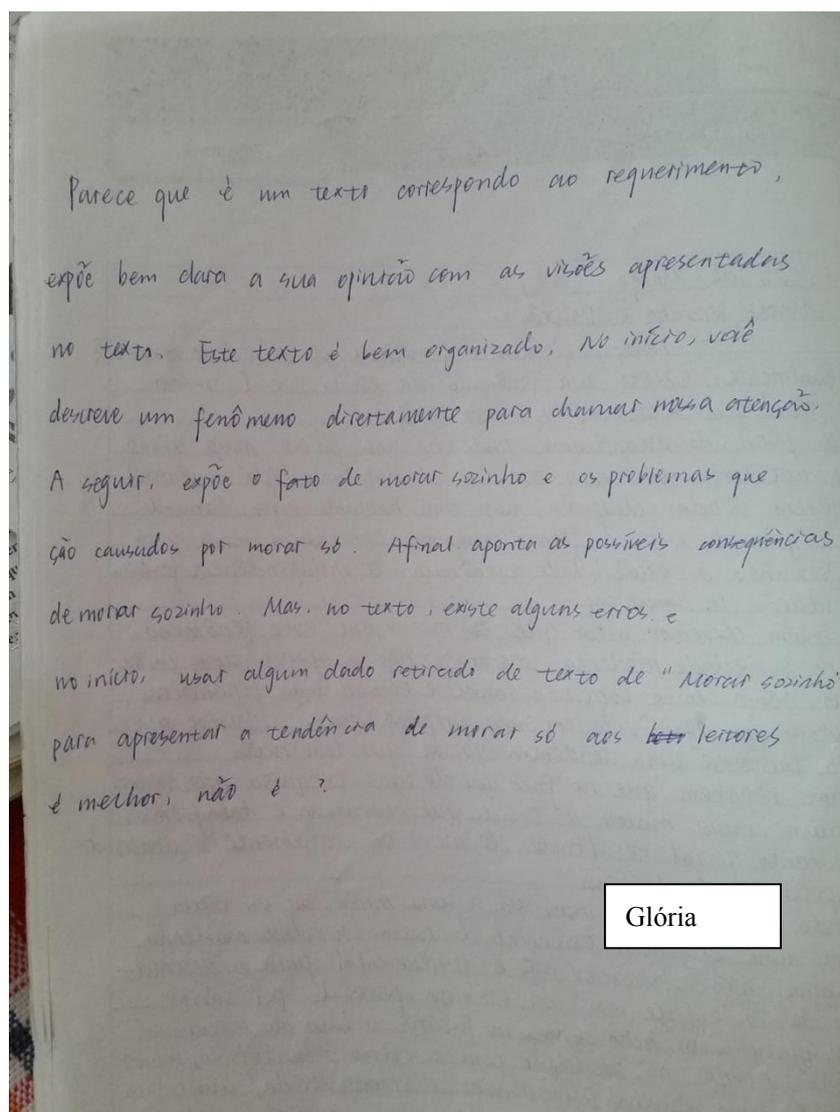
português. Também tem que cuidar com ortografia. O mais importante é o uso das palavras. Tente usar palavras diferentes para expressar o mesmo sentido, por exemplo, 'eu acho que', você pode substituir esta palavra por "eu penso" "na minha opinião" 'me parece', etc."

Figura 14: Bilhete de Luísa para texto de Verônica, versão 1, tarefa 1



A figura seguinte mostra um bilhete fornecido pela colega referindo-se ao uso das informações e à situação de produção. Glória escreveu no fim do bilhete: “no início, usar algum dado retirado de texto de ‘Morar sozinho’ para apresentar a tendência de morar só aos leitores é melhor, não é?”. Pode se constatar que Glória estava sugerindo citar os dados do texto base. O resto do bilhete trata da situação de produção: “Parece que é um texto correspondo ao requerimento. Expõe bem clara a sua opinião com as visões apresentadas no texto. Este texto é bem organizado. No início, você descreve um fenômeno diretamente para chamar nossa atenção. A seguir, expõe o fato de morar sozinho e os problemas que são causados por morar só. Afinal, aponta as possíveis consequências de morar sozinho”.

Figura 15: Bilhete de Glória para texto de Fábio, versão 1, tarefa 2



Na perspectiva dos alunos, a correção e o feedback fornecidos pelo colega e pela professora proporcionaram-lhes uma oportunidade de aprender mutuamente e ajudaram-lhes na produção escrita. Em geral, eles apontaram as correções do colega como priorizando erros gramaticais enquanto as da professora orientavam mais para o uso das informações, a coesão e a coerência do texto. Seguem alguns dos depoimentos dos alunos na entrevista que mostram suas percepções sobre as ações avaliativas.

“A professora sempre indicava no bilhete se eu cumpria ou não a tarefa. No caso de eu não ter cumprido a tarefa, tomava cuidado com os aspectos apontados por ela e seguia as sugestões dela na reescrita. Quando eu corrigia os textos dos colegas, tinha

oportunidade de ver como eles pensavam quando escreviam o mesmo texto. Depois, na minha reescrita, podia aprender com eles.” (Verônica)

“Minha correção dos textos dos colegas foi uma experiência de saber como eles escreviam a mesma tarefa. Quando descobria alguns problemas nos textos deles, sempre pensava se eu próprio cometia erros semelhantes. Depois da correção, sempre tinha uma discussão com os colegas para ver juntos como melhorar o texto através da reescrita. Quanto ao feedback, acho que o feedback dado pela professora e dado pelo colega é diferente. O da professora é uma orientação geral. Os colegas falam mais detalhadamente sobre os erros gramaticais e da estrutura. Ambos me ajudaram.” (Luísa)

“O bilhete nos dá uma excelente oportunidade para nos comunicar. Na minha opinião, as ideias de outros são preciosas porque raramente comunicamo-nos de tal forma no estudo. Não posso garantir que todas as correções e bilhetes fornecidos pelo colega me ajudaram muito, mas pelo menos cheguei conhecendo as ideias deles. De fato, valorizo mais a opinião da professora porque ela sempre realçava o ponto mais importante, ou seja, o maior defeito do texto. Na reescrita, podia seguir a sugestão dela para melhorar.” (Isabela)

“Ler o bilhete dado pelo colega e pela professora me deu uma chance de refletir sobre meu próprio texto. Comparando com o feedback dado pelo colega, o da professora é mais útil. Talvez por causa do nível de língua. É claro que a professora tem um nível de língua mais alto.” (Francisca)

“Considero a correção como uma oportunidade de troca de opiniões. Por exemplo, quando corriji o texto do colega Anderson, descobri que ele usava muitas palavras que eu não conhecia. Aprendi muito com ele. A colega Isabela me deu muitas explicações no bilhete sobre o emprego de alguns termos específicos. A correção nos possibilita aprender uns com os outros.” (Luís)

É interessante observar que praticamente todos os alunos afirmaram que tinham aprendido com a avaliação do texto do colega, dizendo que ler o texto do colega propiciou repensar o seu próprio. Então, mais do que avaliar o texto do colega, o texto do colega serve como um parâmetro para uma autoavaliação. Muitos também afirmaram que conseguiram melhorar o texto a partir das sugestões da professora e do

colega nos bilhete. Conforme Schlatter e Garcez (2012), a avaliação se torna um momento de aprendizagem em que o aluno desenvolve, a partir da atividade coletiva com colegas e professora, a atenção necessária para monitorar a própria produção. Nessa comunidade de aprendizagem, o aluno reflete sobre suas próprias produções sistematicamente e, com a ajuda da professora e dos colegas, ele consegue entender o que não está bem e saber o que pode fazer para melhorar seu texto.

Ao mesmo tempo em que os alunos reconheceram o efeito positivo da correção e do feedback fornecidos pelo colega, especialmente porque a leitura dos textos dos colegas que lhes deram uma oportunidade de refletir sobre seu próprio texto e de aprender mutuamente, os depoimentos dos alunos salientaram a importância da correção da professora como alguém mais experiente e, por isso, de grande ajuda para aprimorar a escrita. Como afirmou Isabela, “De fato, valorizo mais a opinião da professora porque ela sempre realçava o ponto mais importante, ou seja, o maior defeito do texto. Na reescrita, podia seguir a sugestão dela para melhorar.” De acordo com Francisca, “Comparando com o feedback dado pelo colega, o da professora é mais útil. Talvez por causa do nível de língua. É claro que a professora tem um nível de língua mais alto.”

Neste capítulo, tratei das ações avaliativas do colega e da professora, buscando compreender que tipos de problemas foram apontados nas produções com o intuito de ajudar o colega/o aluno a melhorar o texto por meio da reescrita. Vimos que, tanto os colegas quanto a professora interferem no texto e dão sugestões em relação a recursos linguísticos, ao uso de informações e à situação de produção. Para todos os participantes as correções e feedback relacionados a inadequações linguísticas foram de maior número, e as interferências relativas ao uso de informação e à situação de produção foram feitas principalmente pela professora. No entanto, ao longo das três tarefas propostas durante o semestre, foi possível identificar que os alunos começaram a prestar atenção também aos aspectos constitutivos do gênero do discurso, tais como interlocução, propósito, uso de informação.

Quanto aos bilhetes, os alunos forneceram bilhetes com um equilíbrio de comentários que se relacionaram a recursos linguísticos, ao uso de informações e à situação de produção, enquanto que os bilhetes da professora priorizaram comentários sobre o uso das informações. Também nos bilhetes, foi possível identificar que os alunos começaram a prestar maior atenção, ao longo do semestre, às questões relacionadas ao gênero do discurso. Na escrita dos bilhetes, os participantes dirigiram-se ao autor do texto, desempenhando seu papel de leitor / avaliador para ajudar o autor a aproximar o texto dos critérios de qualidade estabelecidos. Tanto os alunos quanto a professora cumpriram o propósito de dar dicas ao autor para ajudá-lo a melhorar seu texto através da reescrita.

Da perspectiva dos alunos, as práticas de avaliação vivenciadas proporcionaram uma oportunidade de aprendizagem no sentido de melhorar sua produção escrita. A leitura dos textos dos colegas e o feedback dado pelos colegas e pela professora ajudaram a monitorar seu próprio texto e aprimorar sua escrita através da reescrita.

Conforme vimos anteriormente, Moterani e Menegassi (2013) chamam a atenção para a importância, na produção do texto em sala de aula, do professor e do colega que lê, revisa e avalia os textos com vistas à reescrita. Como mostram os resultados analisados aqui, as ações dos colegas e da professora de revisar, comentar, apontar, fazer ressalvas, elogiar e solicitar mudanças propiciaram oportunidades de compartilhar ideias e conhecimentos, e essa interação teve continuidade no momento em que o autor do texto respondeu aos apontamentos e intervenções do leitor-corretor: ao acatar, refutar ou ignorar as sugestões do colega e da professora ou inspirar-se nas intervenções para mudar completamente o texto, o autor (re)construiu seu texto valendo-se da cadeia de enunciados vivenciada com esses interlocutores. Do mesmo modo, ler e avaliar o texto do outro fez com que o autor pudesse reposicionar-se em relação ao seu próprio texto. Nesse sentido, o aprimoramento do texto, além de envolver o autor como leitor de seu próprio texto e da ajuda de leitores ou revisores externos, conforme propõe Meurer (1997), pode se beneficiar da prática de leitura-avaliação-revisão do texto de outro.

No próximo capítulo, tratarei do percurso dos textos originais até a versão final para discutir a reescrita como uma oportunidade de aprendizagem.

5. A REESCRITA COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, discutirei os textos originais e reescritos de três alunos, comparando-os e analisando as modificações que foram feitas em relação às correções e aos feedbacks oferecidos pelos colegas e professora. Os textos desses três alunos são exemplos representativos da trajetória dos participantes, no sentido de reunir correções, ações de reescrita pós-correções, bilhetes e ações de reescrita pós-bilhetes feitos por todos. Nem todos os textos de todos os alunos apresentam a totalidade das ações que serão discutidas a partir desses exemplos. O que pretendo aqui é mostrar o que, em diferentes graus, ocorreu no grupo todo. Em todos os casos, houve correções feitas pelo colega e pela professora e bilhetes escritos pelo colega e pela professora. Também em todos os casos, todos reescreveram seus textos, seguindo, em menor ou maior grau, as sugestões e orientações que receberam. Pretendo descrever a trajetória dos textos desses alunos, comparando as diferentes versões com o feedback recebido. Essa análise poderá fornecer subsídios para a discussão das perguntas de pesquisa: “Que mudanças são observáveis na produção de escrita dos alunos em relação à situação de produção, ao uso das informações e aos recursos linguísticos utilizados na reescrita dos textos?” e “É possível estabelecer uma relação entre o feedback e as mudanças elaboradas nos textos?”

5.1 O caso de Fábio

Nesta seção analiso a trajetória de Fábio ao escrever seu texto para a seção “Cartas do Leitor”, posicionando-se em relação à crônica *A morte do automóvel*, publicada no jornal *O ESTADO DE MINAS*, em que deve posicionar-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliar a sobrevivência do automóvel no século 21 (ver tarefa I no apêndice). Esperava-se, portanto, que o autor se dirigisse ao jornal, na posição do leitor do jornal, expondo seus comentários sobre o ponto de vista do autor do texto lido em relação à questão da morte do automóvel no século 21.

a) Versão 1

Figura 5: Texto de Fábio, versão 1, tarefa 1 (corrigido por Anderson)

Celpe Bras
2013/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4

Página 9

Fábio

19 jun. 2012 / Ao "O Estado DE Minas"

Depois de ler o seu artigo em termos de "A morte do automóvel", fico surpreendido pela sua ^{ideia} especial. Como o automóvel particular é cada vez mais comum, todos poderiam ter as suas máquinas Na sociedade atual. Sem dúvida, este fenômeno é um sinal de desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também causou outros problemas que estão tornando-se cada vez mais claros.

Como você escreveu no seu artigo, ir de carro, às vezes, é um erro fatal. Eu concordo com você e atualmente há grande dificuldade de estacionar. Muitas pessoas têm de pegar o transporte público, como ônibus e metrô subterrâneo.

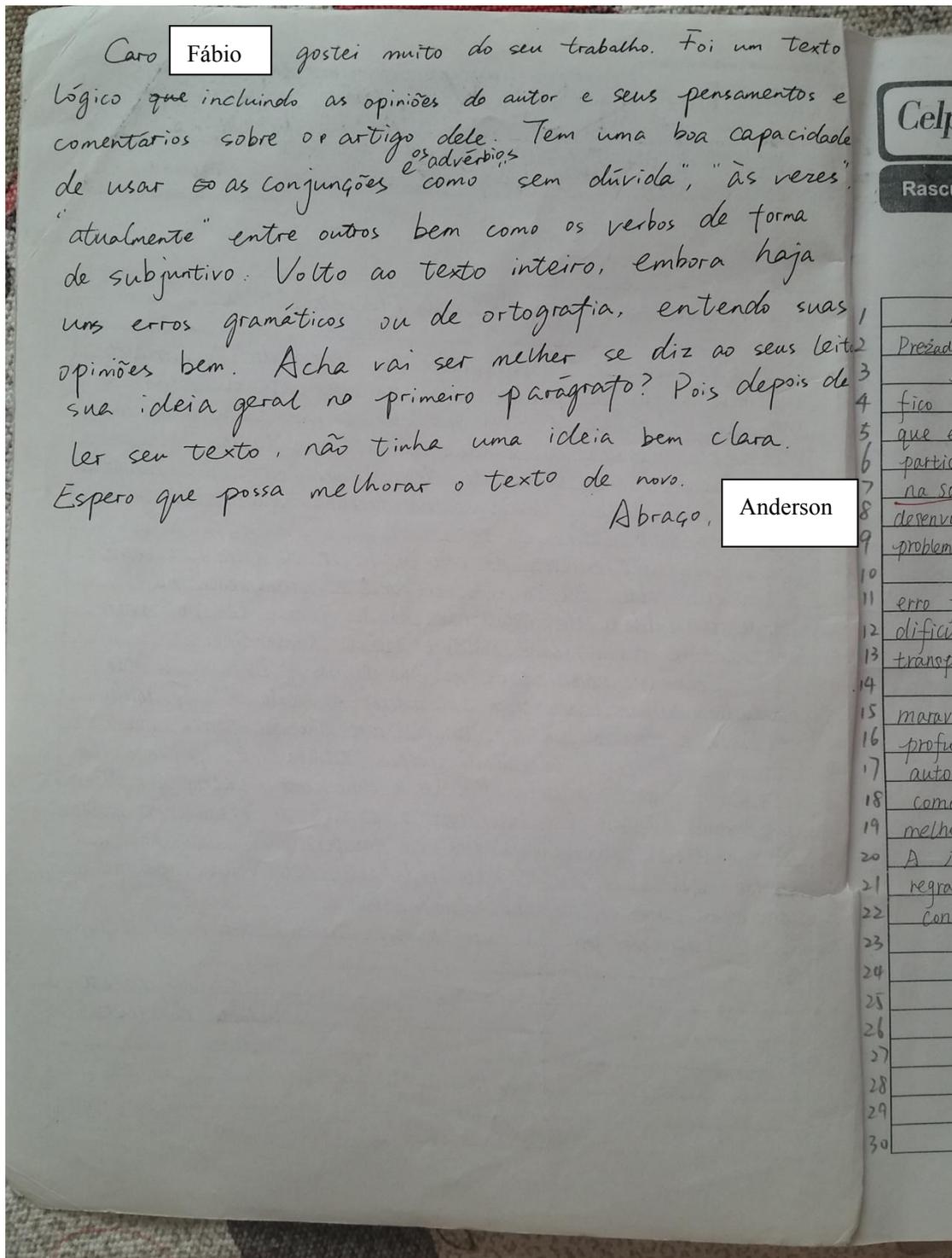
Tenho de admitir que a sua opinião, "Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21", é muito profunda e especial e tem razão, mas não me parece que o automóvel já chegou ao fim da própria estrada. Os problemas como o engarrafamento e a dificuldade de estacionar podem ser melhorados ou até resolvidos com o esforço de cidadãos e o governo. A indústria automobilística está em prosperidade. Caso haja mais regras para dirigir o trânsito rodoviário, este veículo popular e conveniente não vai morrer, na minha opinião.

Obrigado pelo que nos mostrou no seu artigo. Foi profundo.

Fábio

Estudante da

Figura 16: Bilhete escrito por Anderson



Como podemos ver no texto original do Fábio, o colega Anderson realiza correções indicativas, resolutivas e textuais-interativas, que listo no quadro a seguir.

Quadro 11: Correções feitas por Anderson no texto de Fábio (T1-V1)

Correção indicativa	- nas linhas 5, 7 e 8, sublinha, respectivamente, as palavras “todos”, “é” e “estão”, para indicar problemas de concordância de número e de tempo.
Correção resolutiva	<p>- na linha 4, acrescenta a letra “n” na palavra “surpreedido” e circula a palavra “idea”, escrevendo ao lado “ideia”;</p> <p>- na linha 6, adiciona “s” em “a sua máquina”, modificando a palavra para o plural;</p> <p>- na linha 6, coloca “n” em maiúsculo;</p> <p>- na linha 8, escreve “a” em cima da palavra “causou”, modificando o verbo para o tempo presente;</p> <p>- na linha 8, adiciona “-se” ao verbo “tornando”;</p> <p>- na linha 19, acrescenta “s” em “melhorado” e “resolvido”, modificando as palavras para o plural, e risca “ou”.</p>
Correção textual-interativa	<p>Na página ao lado, escreve um bilhete que contém:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um elogio: “gostei muito do seu trabalho. Foi um texto lógico incluindo as opiniões do autor e seus pensamentos e comentários sobre o artigo dele. Tem uma boa capacidade de usar as conjunções e os advérbios como ‘sem dúvida’, ‘às vezes’, ‘atualmente’ entre outros bem como os verbos de forma de subjuntivo. ”. • menção a alguns problemas(que estão indicados no texto através das correções indicativas e resolutivas) que não interferem na compreensão: “Volto ao texto inteiro, embora haja uns erros gramáticos ou de ortografia, entendo suas opiniões bem.” • uma sugestão, por meio de uma pergunta e uma justificativa: “Acha vai ser melhor se diz ao seus leitores sua ideia geral no primeiro parágrafo? Pois depois de ler seu texto, não tinha uma ideia bem clara.” • um incentivo para a reescrita e um fechamento: “Espero que possa melhorar o texto de novo. Abraço,”

Conforme podemos ver nas interferências apontadas acima, as correções indicativas e resolutivas do colega tratam de aspectos linguísticos. O bilhete começa com um elogio ao texto, depois indica que há alguns problemas de gramática e ortografia, mas que não interferem com a compreensão do texto. É interessante notar como, nesse comentário, Anderson assume o papel de leitor interessado em compreender o que o autor está buscando dizer. Em seguida, Anderson faz uma sugestão com uma pergunta que topicaliza a relação escritor-leitor, solicitando que

Fábio se posicione e expresse seu argumento desde o início do texto. Essa sugestão é justificada com Anderson se colocando explicitamente na posição de leitor interessado. Por fim, Anderson conclui com um estímulo para a reescrita e um fechamento, configurando a interlocução do bilhete: de colega-leitor, “um parceiro conhecido e solidário” (SIMÕES; FARIAS, 2013, p.39), para colega-autor, um parceiro conhecido interessado em ouvir sugestões para poder melhorar.

b) Versão 2

A seguir apresento as versões 1 e 2 lado a lado para podermos observar as alterações feitas na reescrita de Fábio após as indicações e sugestões de Anderson.

Ao analisar a segunda versão do texto, podemos constatar que todos os erros apontados pelo colega Anderson com correções indicativas e resolutivas linguísticas foram corrigidos. Por exemplo, no texto original, Fábio escreveu: “Sem dúvida, este fenômeno é um sinal de desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também causou outros problemas que estão tornando cada vez mais claros.” O colega Anderson sublinhou “é” e “estão”, escreveu “a” em cima da palavra “causou” e adicionou “-se” no final da linha 8. Na reescrita do texto, Fábio escreveu: “Sem dúvida, este fenômeno é um sinal de desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também causa outros problemas que estão se tornando cada vez mais claros.” As correções indicativas e resolutivas foram compreendidas por Fábio, visto que ele corrigiu os itens satisfatoriamente.

No bilhete, Anderson sugeriu que Fábio manifestasse sua opinião e sua posição no primeiro parágrafo. Fábio adicionou sua ideia na reescrita (linha 4): “Apesar disso, duvidei que esse veículo vá morrer no século 21.” Para ligar com o texto seguinte, Fábio adicionou “Sim,” depois desta frase.

Comparando as duas versões, Fábio seguiu as correções do colega Anderson e melhorou o texto nos aspectos de recursos linguísticos e de coesão. Ademais, Fábio adicionou uma parte que não tinha sido sugerido por Anderson: “Prezado escritor Affonso Romano De Sant’anna ”, dirigindo-se, assim, explicitamente ao ao interlocutor na abertura do texto. Mesmo que se pudesse sugerir que a carta do leitor

fosse dirigida ao jornal (em vez de ao autor do artigo), Fábio levou em conta a questão de interlocução, o que foi uma mudança positiva em relação à primeira versão do texto. Em resposta às intervenções e ao bilhete fornecido por Anderson, Fábio não somente alterou os aspectos indicados por Anderson, mas também mudou outras coisas, o que, na perspectiva bakhtiniana, pode ser interpretado como constituindo o diálogo enunciativo mais amplo, envolvendo respostas a enunciados do colega e a outros enunciados anteriores. Além das sugestões do leitor-corretor, os alunos leram e avaliaram os textos dos colegas, o que, em suas próprias palavras, os levaram a pensar nos seus próprios textos e a aprender com os colegas, fazendo modificações na reescrita. Quer dizer, os alunos, além de responder ao bilhete, reagiram à leitura de outros textos: “Quando eu corrigia os textos dos colegas, tinha oportunidade de ver como eles pensavam quando escreviam o mesmo texto. Depois, na minha reescrita, podia aprender com eles” (Verônica).

Figura 5: Texto de Fábio, versão 1, tarefa 1 (corrigido por Anderson)

Celpe Bras 2013/1 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

Fábio

19 jun. 2012 / Ao "O Estado DE Minas"

Depois de ler o seu artigo em termos de "A morte do automóvel", fico surpreendido pela sua ^{ideia} especial. Como o automóvel particular é cada vez mais comum, todos poderiam ter as suas máquinas na sociedade atual. Sem dúvida, este fenômeno é um sinal de desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também causou outros problemas que estão tornando-se cada vez mais claros.

Como você escreveu no seu artigo, ir de carro, às vezes, é um erro fatal. Eu concordo com você e atualmente há grande dificuldade de estacionar. Muitas pessoas têm de pegar o transporte público, como ônibus e metrô subterrâneo.

Tenho de admitir que a sua opinião, "Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21", é muito profunda e especial e tem razão, mas não me parece que o automóvel já chegou ao fim da própria estrada. Os problemas como o engarrafamento e a dificuldade de estacionar podem ser melhorados ou até resolvidos com o esforço de cidadãos e o governo. A indústria automobilística está em prosperidade. Caso haja mais regras para dirigir o trânsito rodoviário, este veículo popular e conveniente não vai morrer, na minha opinião.

Obrigado pelo que nos mostrou no seu artigo. Foi profundo.

Fábio
Estudante da [redacted]

Figura 6: Texto de Fábio, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)

Celpe Bras 2013/1 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

19 jun. 2012 / Ao "O ESTADO DE MINAS"

Prezado escritor, Affonso Romano De Sant'anna

Depois de ler o seu artigo ^{com o título} de "A morte do automóvel", fico muito surpreendido pela ~~su~~ ideia especial. Apesar disso, duvido que esse veículo vá morrer no século 21. Sim, como o automóvel particular é cada vez mais comum, todos poderiam ter as suas máquinas na sociedade ^{atual}. Sem dúvida, este fenômeno é um sinal de desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também ^{causa outros} problemas que estão se tornando cada vez mais claros.

Como você escreveu no seu artigo, ir de carro, às vezes, é um erro fatal. Eu concordo com você e atualmente há grande dificuldade de estacionar. Muitas pessoas têm de pagar o transporte público, como ônibus e metrô subterrâneo.

Tenho de admitir que a sua opinião, "Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21", é muito profunda e especial e tem razão, mas não me parece que o automóvel já chegou ao fim da própria estrada. Os problemas como o engarrafamento e a dificuldade de estacionar podem ser melhorados até resolvidos com o esforço de cidadãos e o governo. A indústria automobilística está em prosperidade. Caso haja mais regras para dirigir o trânsito rodoviário, este veículo popular e conveniente não vai morrer, na minha opinião.

Obrigado pelo que nos mostrou no seu artigo. Foi profundo.

Fábio
Estudante da [redacted]

*Para o autor?
ou para o jornal?*

A seguir repito a segunda versão de Fábio para apresentar e discutir as correções e o feedback de Maria relativas a essa versão.

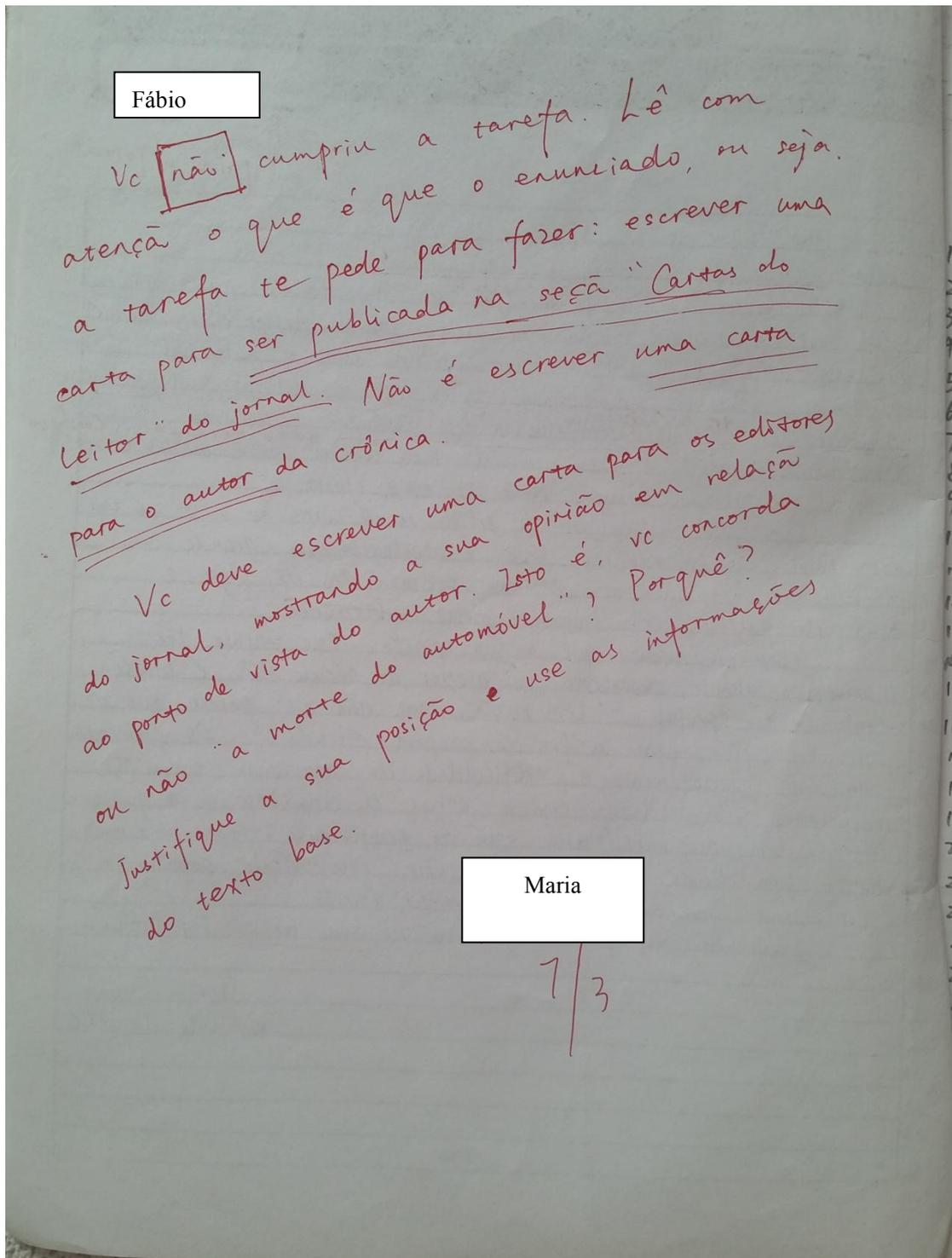
Figura 6: Texto de Fábio, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)

Celpe Bras 2013/1
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4
Página 9

1 19 jun. 2012 / Ao "O ESTADO DE MINAS"
2 Prezado escritor, Affonso Romano De Sant'anna
3 Depois de ler o seu artigo ^{com o título} em termos de "A morte do automóvel",
4 fico muito surpreendido pela ~~sua~~ ideia especial. Apesar disso, duvido
5 que esse veículo vá morrer no século 21. Sim, como o automóvel
6 particular é cada vez mais comum, todos poderiam ter as suas máquinas
7 na sociedade ^{trecho confuso} atual. Sem dúvida, este fenômeno é um sinal de qual fenômeno?
8 desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também causa outros ^{confuso}
9 problemas que estão se tornando cada vez mais claros.
10 Como você escreveu no seu artigo, ir de carro, às vezes, é um
11 erro fatal. Eu concordo com você e atualmente há grande
12 dificuldade de estacionar. Muitas pessoas têm de pagar o
13 transporte público, como ônibus e metrô subterrâneo.
14 Tenho de admitir que a sua opinião, "Esse veículo tão
15 maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21", é muito
16 profunda e especial e tem razão, mas não me parece que o
17 automóvel já chegou ao fim da própria estrada. Os problemas
18 como o engarrafamento e a dificuldade de estacionar podem ser
19 melhorados até resolvidos com o esforço de cidadãos e o governo.
20 A indústria automobilística está em prosperidade. Caso haja mais
21 regras para dirigir o trânsito rodoviário, este veículo popular e
22 conveniente não vai morrer, na minha opinião.
23 Obrigado pelo que nos mostrou no seu artigo. Foi profundo.
24
25 Fábio
26 Estudante da [redacted]
27
28
29
30

Figura 17: Bilhete escrito por Maria



Na correção pela professora Maria da primeira reescrita, destacam-se novamente as correções indicativas, resolutivas e textuais-interativas, como vemos a seguir.

Quadro 12: Correções feitas por Maria no texto de Fábio (T1-V2)

<p>Correção indicativa</p>	<p>- na linha 2, sublinha “Prezado escritor, Affonso Romano De Sant’anna” e traça uma seta e escreve na margem: “Para o autor? Ou para o jornal?”;</p> <p>- sublinha as linhas 6 e 7 e escreve o comentário “trecho confuso” “qual fenômeno? Confuso”;</p> <p>- na linha 10, sublinha “Como você escreveu no seu artigo”;</p> <p>- na linha 14, sublinha “sua opinião”;</p> <p>- na linha 23, sublinha “seu artigo”.</p>
<p>Correção resolutiva</p>	<p>- na linha 3, risca a palavra “seu”;</p> <p>- na linha 3, risca “em termos” e escreve “com o título” ao lado;</p> <p>- na linha 4, risca a palavra “sua”;</p> <p>- na linha 4, muda a palavra “duvidei” para “duvido”;</p> <p>- na linha 13, risca a palavra “subterrâneo”.</p>
<p>Correção textual-interativa</p>	<p>Na página ao lado, escreve um bilhete que contém:</p> <ul style="list-style-type: none"> • avaliação em relação ao cumprimento da tarefa: “Você não cumpriu a tarefa.”; • explicação sobre o enunciado, ou seja, o propósito solicitado pela tarefa: “Lê com atenção o que é que o enunciado, ou seja, a tarefa te pede para fazer: escrever uma carta para ser publicada na seção ‘Cartas do Leitor’ do jornal. Não é escrever uma carta para o autor da crônica.” (Sublinha duas vezes “ser publicada na seção ‘Cartas do Leitor’ do jornal” e “uma carta para o autor”). “Vc deve escrever uma carta para os editores do jornal, mostrando a sua opinião em relação ao ponto de vista do autor.”; • um incentivo para a reescrita com perguntas e referindo ainda a leitura e o uso de informações do texto base: “Isto é, vc concorda ou não ‘a morte de automóvel’? Por quê? Justifique a sua posição e use as informações do texto base.”.

Conforme podemos ver nas interferências apontadas acima, Maria marca os locais de ocorrência de trechos confusos e, em alguns casos, escreve seu comentário na margem do texto. Por exemplo, indica os problemas de interlocução através de perguntas “Para o autor? Ou para o jornal?”. Vemos que, entre as cinco correções resolutivas, três são de carácter linguístico. Maria marca os locais de ocorrência de

erros e sugere alternativas para resolver os problemas. A primeira e a terceira correções são relativas à situação de produção do texto, sobretudo à interlocução. Na correção textual-interativa, Maria assume o papel de leitor / corretor, indicando, no início do bilhete, o problema de Fábio em termos de interlocução, explicitando para ele os elementos necessários do gênero “carta do leitor”, propondo a reescrita com perguntas e sugestões sobre o uso de informações.

c) Versão 3

A seguir apresento as versões 2 e 3 lado a lado para podermos observar as alterações feitas na reescrita de Fábio após as indicações e sugestões de Maria.

Comparando as duas versões, podemos constatar que Fábio praticamente escreveu um novo texto, diferente das versões anteriores. Apenas duas frases do texto da versão 2 foram mantidas na versão 3: a primeira e a terceira frases do parágrafo 1.

A terceira versão revela progresso no uso de informações do texto base. Por exemplo, no primeiro parágrafo, Fábio citou a opinião do autor do texto base: “esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21.” (linha 5). Ao justificar a própria posição, Fábio mencionou, no segundo parágrafo, a revolução da produção de carros provocada por Henry Ford, informação encontrada no quarto parágrafo do texto base.

Quanto à situação de produção, a versão 3 melhorou nos aspectos de formato, interlocução e uso de informações além do texto base. Por exemplo, Fábio corrigiu o destinatário da carta. Na versão 2, Fábio escreveu a carta para o “escritor Affonso Romano De Sant’anna” enquanto, na versão 3, seguiu a orientação de Maria e mudou para “editores”. Além disso, Fábio acrescentou seus contatos no final do texto da versão 3. Quanto à estrutura do texto, a versão 3 é mais organizada e coerente: por exemplo, Fábio mostrou sua posição em relação ao tema “morte do automóvel” logo no início do texto; depois justificou seu ponto de vista nos parágrafos 2, 3 e 4, usando informações do texto base e além dele; por fim, Fábio fez uma conclusão no quinto parágrafo.

Figura 6: Texto de Fábio, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)

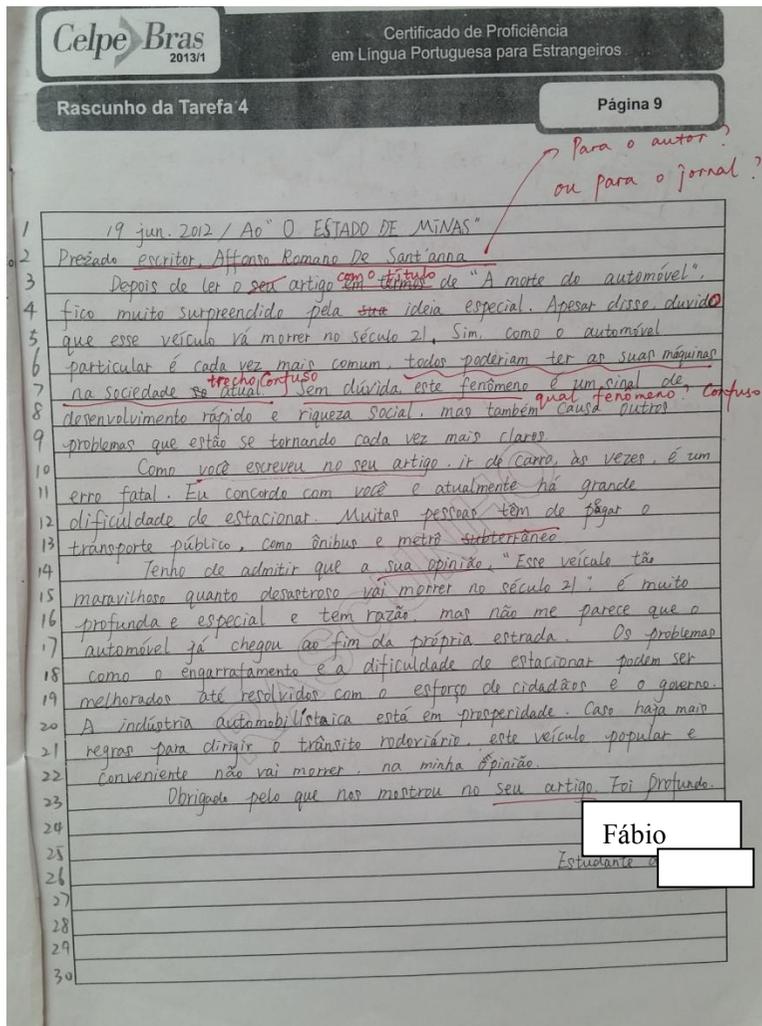
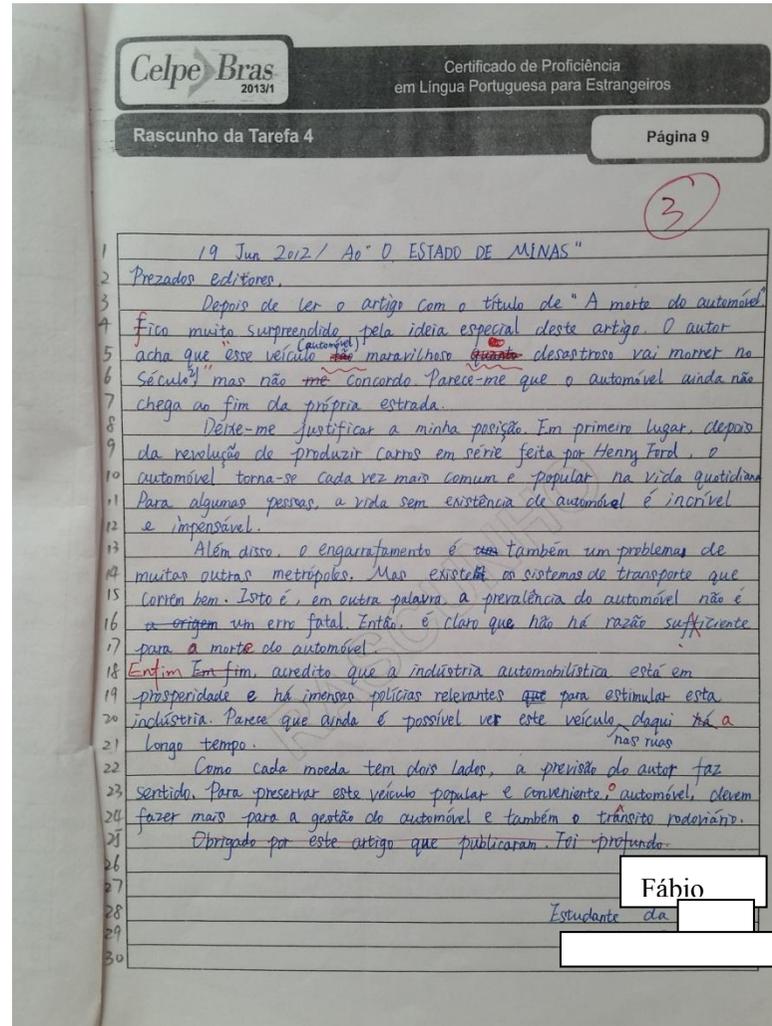


Figura 7: Texto de Fábio, versão 3, tarefa 1 (corrigido por Maria)



A seguir repito a terceira versão de Fábio para apresentar e discutir as correções e o feedback de Maria em relação à versão anterior.

Figura 7: Texto de Fábio, versão 3, tarefa 1 (correção de Maria)

3

19 Jun 2012 / Ao "O ESTADO DE MINAS"

Prezados editores,

Depois de ler o artigo com o título de "A morte do automóvel"
fico muito surpreendido pela ideia especial deste artigo. O autor
acha que esse veículo ^(automóvel) ~~é~~ maravilhoso ~~quanto~~ ^é desastroso vai morrer no
século! mas não ~~me~~ concordo. Parece-me que o automóvel ainda não
chega ao fim da própria estrada.

Deixe-me justificar a minha posição. Em primeiro lugar, depois
da revolução de produzir carros em série feita por Henry Ford, o
automóvel torna-se cada vez mais comum e popular na vida quotidiana.
Para algumas pessoas, a vida sem existência de automóvel é incrível
e impensável.

Além disso, o engarrafamento é ~~um~~ também um problema de
muitas outras metrópoles. Mas existem os sistemas de transporte que
correm bem. Isto é, em outra palavra, a prevalência do automóvel não é
a origem um erro fatal. Então, é claro que não há razão suficiente
para a morte do automóvel.

Em fim, acredito que a indústria automobilística está em
prosperidade e há imensas políticas relevantes ~~que~~ para estimular esta
indústria. Parece que ainda é possível ver este veículo ^{daqui há a}
longo tempo. ^{nas ruas}

Como cada moeda tem dois lados, a previsão do autor faz
sentido. Para preservar este veículo popular e conveniente, o automóvel, devem
fazer mais para a gestão do automóvel e também o trânsito rodoviário.

Obrigado por este artigo que publicaram. Foi profundo.

Fábio
Estudante da
E-mail do aluno

Na correção de Maria em relação à terceira versão, destacam-se as seguintes correções.

Quadro 13: Correções feitas por Maria no texto de Fábio (T1-V3)

Correção indicativa	Não se encontra nenhuma correção indicativa na terceira versão do texto.
Correção resolutiva	<ul style="list-style-type: none"> - na linha 4 ,substituí “F” (maiúsculo) por “f” (minúsculo); - nas linhas 5 e 6, coloca entre aspas a frase: “esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21”; - na linha 5²³, risca e sublinha “tão” e “quanto”; - na linha 6, risca “me”; - na linha 16, risca um “f” na palavra “sufficiente”; - na linha 17, muda o artigo “o” para “a”; - na linha 17, muda a palavra “morto” para “morte”; - na linha 18, risca “Em fim” e escreve ao lado “Enfim”; - na linha 20, risca “há” e escreve ao lado “a”; - na linha 23, adiciona “o”; - na linha 24, muda o acento da palavra “trânsito” para “trânsito”; - na linha 25, risca toda a frase.
Correção textual-iterativa	Nesta etapa, Maria não escreve um bilhete, mas, conforme combinado com os alunos, dá uma nota ao texto de acordo com os parâmetros acordados: 3 (Cumpre a tarefa adequadamente) ²⁴ .

Conforme podemos ver nas interferências apontadas acima, entre as 12 correções resolutivas, 10 foram relativas ao uso de recursos linguísticos e apenas a última correção, na linha 25, está relacionada à situação de produção, indicando a retirada de

²³ A correção dessas palavras (inicialmente riscadas) foi desfeita posteriormente. Maria sublinhou as palavras e conversou com Fábio explicando que o texto estava correto.

²⁴ A nota 3 equivale à descrição de desempenho que repito a seguir. Como todos os participantes têm conhecimento dos descritores, poderíamos entender que a nota como um bilhete.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
<p style="text-align: center;">3</p> <p>CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo. • O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequados para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto. • Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral. 	<p>REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.</p>

uma frase por não se adequar ao gênero. Considerando que o texto está bem melhor em termos do gênero solicitado, as correções são de detalhes.

Retomando a expectativa de produção escrita de acordo com a tarefa (espera-se que o autor se dirija ao jornal, desempenhando o papel do leitor, expondo seus comentários sobre o ponto de vista do autor do texto lido em relação à questão da morte do automóvel), esta última versão se aproxima mais do gênero solicitado. Considerando o percurso da versão 1 até a versão 3 do texto, poderia se concluir que o aluno aprendeu uma série de questões em relação à escrita de uma carta do leitor nessa situação específica (tarefa do exame Celpe-Bras):

- gênero do discurso: da primeira para a última versão, quanto ao propósito, o Fábio consegue expressar de modo mais claro sua posição. Como se vê na terceira versão, o autor se posicionou no primeiro parágrafo, justificou sua opinião nos três parágrafos seguintes e fez uma conclusão no final do texto. Ao dirigir-se explicitamente aos editores do jornal, Fábio também melhorou a interlocução de seu texto.
- uso de informações: Fábio consegue se apropriar melhor das informações do texto base para usá-las no seu texto, conforme é esperado nesse exame. Por exemplo, na terceira versão, Fábio citou as informações sobre “revolução de produção de automóvel iniciada por Henry Ford”, “engarrafamento causado por carros na rua” “a evolução da indústria automobilística”, buscando no texto que leu dados para sustentar o seu ponto de vista.
- coesão textual: Fábio relaciona e organiza melhor as ideias no texto, levando em conta a interlocução projetada e o propósito do texto. Podemos ver que Fábio aprimorou a estrutura do texto através das seguintes expressões na última versão: “Deixe-me justificar a minha opinião. Em primeiro lugar,...” “Além disso...” “Enfim,...”.
- questões linguísticas: o texto apresenta maior correção gramatical, lexical e ortográfica.

5.2 O caso de Ronaldo

Nesta seção analiso a trajetória de Ronaldo ao escrever um artigo de opinião, como colunista de um jornal, sobre o tema “morar sozinho”. Com base nos textos “Morar sozinho” e “Solidão pode causar mais males à saúde que obesidade e tabagismo”, o autor deve expor seu ponto de vista e apontar consequências desse comportamento para a vida em sociedade (ver tarefa 2 no apêndice). Espera-se, portanto, que o aluno desempenhe o papel de colunista, se dirigindo aos leitores do jornal, usando as informações dos dois textos base e manifestando suas ideias em relação à questão de morar sozinho.

a) Versão 1

Figura 18: Texto de Ronaldo, versão 1, tarefa 2 (corrigido por Francisca)

Celpe Bras 2013/1
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

Morar Sozinho

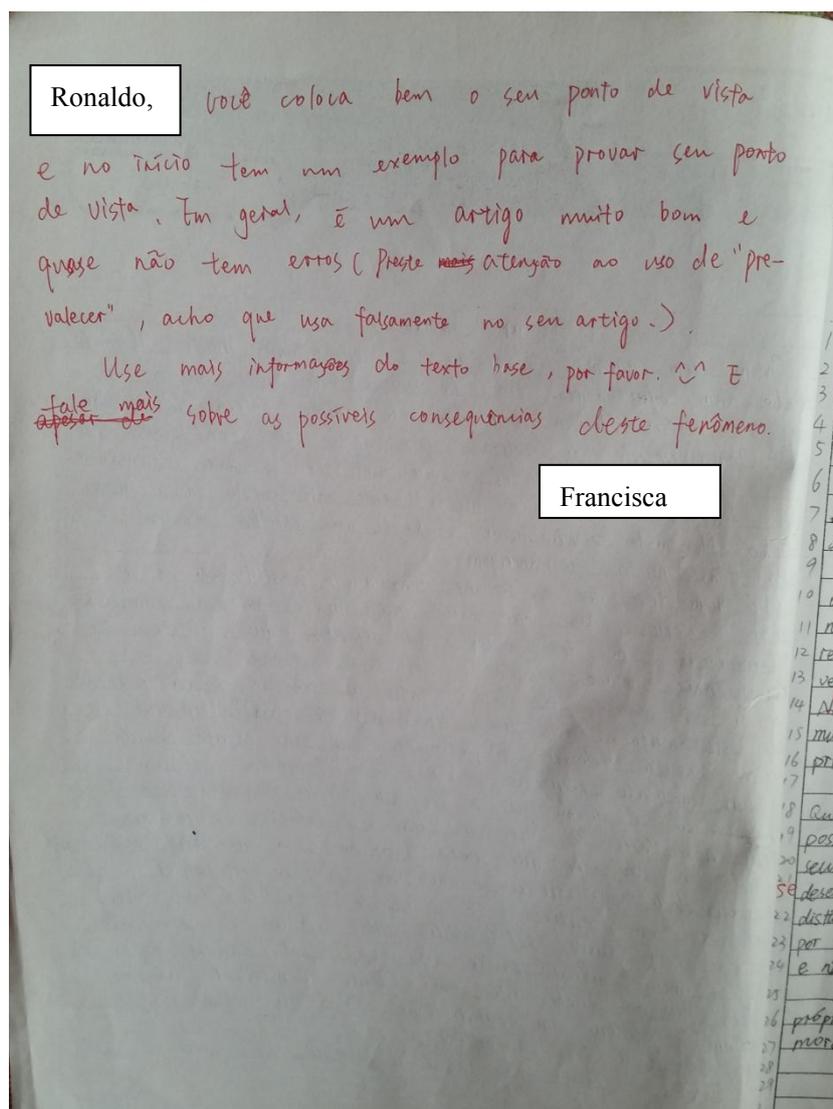
1
2 Ontem, um amigo ^{meu} telefonou-me e conversamos muito. Morando
3 sozinho num apartamento fora da universidade, ele adora a
4 vida dele agora. No seu dormitório, ele sempre sofria do barulho
5 e do comportamento dos colegas. Mas agora, ele leva uma vida
6 livre e alegre, pode fazer o que quer e se sente extremamente
7 feliz. Invejo Eu realmente o invejo porque ~~ele~~ também queria morar
8 sozinho. Na minha opinião, morar sozinho é uma escolha individual e
9 não tem muita desvantagem.

10 Há quem diga que os sozinhos têm muita possibilidade de se
11 tornar solitários. Mas não acho que sim. Os meios de comunicação
12 ~~desenvolveram~~ têm desenvolvido ~~isso~~ tão depressa que facilitam a
13 convivência imenso, encurtando distâncias, tentando abolir as
14 barreiras do espaço e do tempo entre as pessoas. Numa sociedade
15 tão barulhenta, depois tantos trabalhos de dia ^{fora} a maioria das
16 pessoas querem relaxar completamente ^{em casa} com um espaço privado
17 e um momento silencioso. Muitas ~~personas~~ ^{em casa} também escolhem
18 Também se dizem que a sociedade atual necessita pessoas que
19 têm capacidade de lidar bem com as relações interpessoais.
20 Sim! Mas não acho que morar sozinho seja um fator prejudicando
21 a capacidade, pois morar sozinho não significa ~~perder~~ perder o
22 contato com outros e é o mundo fora de casa que
23 nos oferece mais oportunidade para cultivar a capacidade.
24 Certamente, morar sozinho às vezes pode causar males à
25 saúde e os sozinhos parecem que é mais inconveniente para os
26 sozinhos falarem com companheiros. Mas em geral, as desvantagens
27 não preponderam às vantagens.
28 Então, do meu ponto de vista, porque não morar sozinho?
29
30

Um pouco
de
resumo

Ronaldo

Figura 19: Bilhete escrito por Francisca



Como podemos ver no texto original de Ronaldo, a colega Francisca realiza correções indicativas, resolutivas e textuais-interativas, que listo no quadro a seguir.

Quadro 14: Correções feitas por Francisca no texto de Ronaldo (T2-V1)

Correção indicativa	<ul style="list-style-type: none"> - nas linhas 26 e 27, sublinha, a frase “as desvantagens não prevalecem às vantagens”, para indicar uma inadequação lexical. - faz um parênteses no segundo parágrafo indicando que ele está “um pouco desarrumado”.
Correção resolutiva	<ul style="list-style-type: none"> - na linha 4, risca a palavra “do”, escrevendo ao lado “o”; - na linha 5, risca a palavra “do”, escrevendo ao lado “o”;

	- na linha 18, risca a palavra “se”;
Correção textual-interativa	<p>Na página ao lado, escreve um bilhete que contém:</p> <ul style="list-style-type: none"> • um elogio: “você coloca bem o seu ponto de vista e no início tem um exemplo para provar seu ponto de vista. Em geral, é um artigo muito bom e quase não tem erros”. • menção a alguns problemas “Preste atenção ao uso de ‘prevalecer’, acho que usa falsamente no seu artigo”. • uma sugestão para a reescrita “use mais informações do texto base, por favor. E fale mais sobre as possíveis consequências deste fenômeno”.

Conforme podemos ver nas interferências apontadas acima, as correções indicativas e resolutivas foram relativas a problemas linguísticos. A corretora colega marca os locais da ocorrência dos erros e sugere a resolução ao mesmo tempo, seja no próprio texto ou no bilhete. Além disso, a colega marca um trecho confuso colocando um parêntese ao lado do segundo parágrafo e escrevendo “um pouco desarrumado”, sugerindo, assim, melhorar a coesão e a coerência do trecho.

O bilhete começa com um elogio ao texto e ao desempenho de Ronaldo como colunista por expressare justificar seu argumento desde o início do texto. Depois Francisca indica o problema no uso da palavra “prevalecer” e conclui com uma sugestão para a reescrita, pedindo a Ronaldo para retomar mais informações do texto base e tratar do propósito solicitado pela tarefa de apontar possíveis consequências do fenômeno de morar sozinho para a vida na sociedade.

b) Versão 2

A seguir apresento as versões 1 e 2 lado a lado para podermos observar as alterações feitas na reescrita de Ronaldo após as indicações e sugestões de Francisca.

Figura 18: Texto de Ronaldo, versão 1, tarefa 2 (corrigido por Francisca)

Celpe Bras 2013/1
 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
 Rascunho da Tarefa 4
 Página 9

Morar Sozinho

1 Ontem, um amigo ^{meu} telefonou-me e conversamos muito. Morando
 2 sozinho num apartamento fora da universidade, ele adora a
 3 vida dele agora. No seu dormitório, ele sempre sofria de barulho
 4 e do comportamento dos colegas. Mas agora, ele leva uma vida
 5 livre e alegre, pode fazer o que quer e se sente extremamente
 6 feliz. Invejo. Eu realmente o invejo porque ~~tato~~ também queria morar
 7 sozinho. Na minha opinião, morar sozinho é uma escolha individual e
 8 não tem muita desvantagem.
 9 Há quem diga que os sozinhos têm muita possibilidade de se
 10 tornar solitários. Mas não acho que sim. Os meios de comunicação
 11 desenvolvidos têm desenvolvido tão depressa que facilitam a
 12 convivência imensa, encurtando distâncias, tentando abolir as
 13 barreiras do espaço e do tempo entre as pessoas. Numa sociedade
 14 tão barulhenta, depois tantos trabalhos de dia, a maioria das
 15 pessoas querem relaxar completamente com um espaço privado
 16 e um momento silencioso. Muitas ~~personas~~ ^{em casa} também escolhem
 17 isso.
 18 Também se dizem que a sociedade atual necessita pessoas que
 19 têm capacidade de lidar bem com as relações interpessoais.
 20 Sim! Mas não acho que morar sozinho seja um fator prejudicial
 21 a essa capacidade, pois morar sozinho não significa ~~perder~~ perder o
 22 contato com outros e é o mundo fora de casa que
 23 nos oferece mais oportunidade para cultivar a capacidade
 24 necessária.
 25 Portanto, morar sozinho às vezes pode causar males à
 26 saúde e os sozinhos parecem que é mais inconveniente para os
 27 sozinhos falarem com companheiros. Mas em geral, as desvantagens
 28 não prevalecem às vantagens.
 29 Então, do meu ponto de vista, porque não morar sozinho?
 30

Ronaldo

Figura 20: Texto de Ronaldo, versão 2, tarefa 2 (corrigido por Maria)

Celpe Bras 2013/1
 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
 Rascunho da Tarefa 4
 Página 9

Morar Sozinho

1 Ontem, um amigo meu me telefonou e conversamos muito. Morando
 2 num apartamento fora da universidade (sozinho) ele adora a vida
 3 livre e alegre ^{em um espaço com} em relação a morar com os colegas irritantes
 4 no seu dormitório barulhento. Eu realmente o invejo porque queria
 5 morar sozinho também. Não fiquei surpreendido com o fenômeno que
 6 ~~de~~ cada vez mais pessoas moram sozinhas. Na minha opinião, morar
 7 sozinho é uma escolha individual e não tem muitas desvantagens.
 8 Como podem ganhar bastante dinheiro e querem ser independentes,
 9 os jovens até os idosos optam por morar sozinhos. Esta ^{questão} constante
 10 não é nada ^{construtiva} construtiva, porque cada pessoa tem estilo de vida dife-
 11 rente! Por que não se refletir mais ou fazer mais coisas úteis em
 12 vez de perder tanto tempo para conseguir dar-se bem com outros?
 13 Numa sociedade tão ruidosa, depois ^{de} tantos trabalhos de dia forçá-
 14 muitas pessoas absolutamente querem relaxar completamente num espaço
 15 privado em casa e desfrutar ^{de} um momento silencioso.
 16 Ao mesmo tempo, claro que "sozinho" não significa "solitário".
 17 Quando os sozinhos se sentem incompreendidos, talvez não tentam
 18 passar contato com ninguém, não fazem nada, mas podem empunhar os
 19 seus celulares e telefonar aos amigos. Os meios de comunicação têm
 20 desenvolvido tão depressa que facilitam a convivência imensa, encurtando
 21 distâncias, abolindo as barreiras do espaço e do tempo entre as pessoas
 22 por isso, não tem há nenhuma dificuldade de contatar com outros
 23 e não há possibilidade de sofrer da solidão. Por contrário.
 24 Numa palavra, morar sozinho ou não é a sua escolha
 25 própria e se tiver condições suficientes e adequadas,
 26 morar sozinho realmente pode ser uma ^{boa} opção!
 27
 28
 29
 30 Assinatura!

Ao analisar a segunda versão do texto, podemos constatar que Ronaldo lidou com as inadequações apontadas pela colega Francisca, alterando seu texto. Por exemplo, no texto original, Ronaldo escreveu: “Morando sozinho num apartamento fora da universidade, ele adora a vida dele agora. No seu dormitório, ele sempre sofria do barulho e do comportamento dos colegas. Mas agora, ele leva uma vida livre e alegre.” A colega Francisca riscou respectivamente na linha 4 e na linha 5 a palavra “do”, escrevendo ao lado “o”. Na reescrita do texto, Ronaldo escreveu essa parte de outra forma: “Morando num apartamento fora da universidade sozinho, ele adora a vida livre e alegre agora em relação a morar com os colegas irritantes no seu dormitório barulhento.”

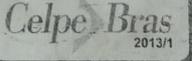
Quanto ao segundo parágrafo, que Francisca considerou “um pouco desarrumado”, Ronaldo trocou-o por um parágrafo novo, mantendo somente a última frase. Ele se referiu a informações do texto base, ao mencionar que jovens e idosos que “podem ganhar bastante dinheiro e querem ser independentes” optam por morar sozinhos.

No bilhete dado pela colega Francisca, foi sugerido usar mais informações do texto base e falar mais sobre as possíveis consequências de morar sozinho. Partindo disso, Ronaldo substituiu os últimos três parágrafos por dois trechos completamente novos, eliminando o terceiro parágrafo, que era sobre a capacidade de manter boas relações interpessoais, e o quarto parágrafo, sobre os males que morar sozinho poderia causar à saúde, apenas mantendo uma frase do segundo parágrafo “os meios de comunicação têm desenvolvido tão depressa que facilitam a convivência imenso, encurtando distâncias, abolindo as barreiras do espaço e do tempo entre as pessoas.”

Comparando as duas versões, Ronaldo seguiu as sugestões da colega Francisca e acrescentou as informações sobre as consequências de morar sozinho e destacou seu ponto de vista no final do texto.

A seguir repito a segunda versão de Ronaldo para apresentar e discutir as correções e o feedback de Maria relativas a essa versão.

Figura 20: Texto de Ronaldo, versão 2, tarefa 2 (corrigido por Maria)

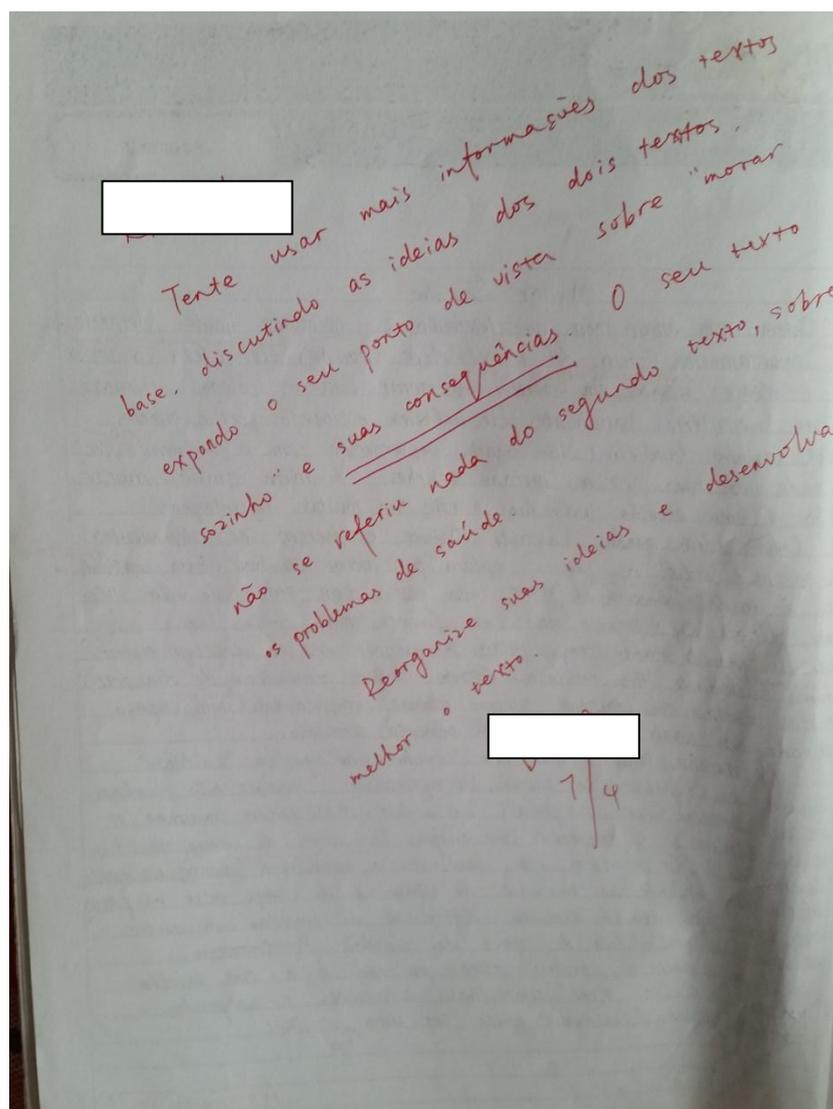

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4
Página 9

Morar Sozinho

1
 2 Otem, um amigo meu me telefonou e conversamos muito. Morando
 3 ^{em um} num apartamento fora da universidade (sozinho) ele adora a vida
 4 livre e alegre ^{em (comparação) com} agora ~~em relação~~ a morar com os colegas irritantes
 5 no seu dormitório barulhento. Eu realmente o invejo porque queria
 6 morar sozinho também. Não fiquei surpreendido com o fenômeno ^{de} que
 7 ~~se~~ cada vez mais pessoas moram sozinhas. Na minha opinião, morar
 8 sozinho é uma escolha individual e não tem muitas ~~desvantagens~~.
 9 Como podem ganhar bastante dinheiro e querem ser independentes,
 10 os jovens até os idosos optam por morar sozinhos. Esta ~~constante~~ ^{questão}
 11 não é nada ^{controlável} censurável, porque cada pessoa tem estilo de vida dife-
 12 rente! Porque não ^{se} refletir mais em fazer mais coisas úteis em
 13 vez de perder tanto tempo para ~~perseguir~~ ^{conseguir} dar-se bem com outros?
 14 ^{Em uma} Numa sociedade tão ruidosa, depois ^{de} tantos trabalhos de dia fora
 15 muitas pessoas absolutamente ~~querem~~ ^{querem} relaxar completamente num espaço
 16 privado em casa e ~~desfrutar~~ ^{de} um momento silencioso.
 17 Ao mesmo tempo, claro que "sozinho" não significa "solitário".
 18 Quando os sozinhos se sentem incompreendidos, talvez não ~~tenham~~
 19 possam contar com ninguém ~~que~~ ^{que} a faça, mas podem empunhar os
 20 seus celulares e telefonar aos amigos. Os meios de comunicação têm
 21 desenvolvido tão depressa que facilitam a convivência ^(imensa) ~~enquanto~~
 22 distâncias, abolindo as barreiras do espaço e do tempo entre as pessoas
 23 por isso, não tem há nenhuma dificuldade de contactar com outros
 24 e não há possibilidade de sofrer da solidão. Por contrário.
 25 Numa palavra, morar sozinho ou não é a sua escolha
 26 própria e se tiver condições suficientes e adequadas,
 27 morar sozinho realmente pode ser uma ^{boa} opção!
 28
 29
 30 Assinatura!

Figura 21: Bilhete escrito por Maria



Na correção pela professora Maria da segunda versão, destacam-se correções indicativas, resolutivas e textuais-interativas, como veremos a seguir.

Quadro 15: Correções feitas por Maria no texto de Ronaldo (T2-V2)

Correção indicativa	indica no fim do texto o problema de interlocução através de pergunta “Assinatura?”
Correção resolutiva	<ul style="list-style-type: none"> - na linha 3, sublinha “num” e escreve em cima “em um”; - na linha 3, circula a palavra “sozinho” e usa uma seta para ligar esta palavra com a palavra “Morando” na linha 2; - na linha 4, risca “agora em relação a” e escreve em cima “em

	<p>comparação com”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - na linha 6, muda a palavra “fenómeno” para “fenômeno”; - na linha 6, acrescenta a palavra “de” antes de “que”; - na linha 7, muda a palavra “sozinhos” para “sozinhas”; - na linha 8, acrescenta a letra “s” na palavra “vantagens”; -na linha 10, risca a palavra “constante” e escreve ao lado “questão”; - na linha 11, risca a palavra “consumível” e escreve em cima “controlável”; - na linha 12, adiciona a palavra “se” antes de “refletir”; - na linha 13, coloca “se” antes de “dar”; - na linha 13, adiciona um ponto de interrogação no fim da frase; - na linha 14, risca “Numa” e escreve em cima “Em uma”; - na linha 15, sublinha “num” e escreve ao lado “em um” - na linha 16, acrescenta “de” depois da palavra “desfrutar”; - na linha 21, acrescenta “se” antes de “desenvolvido”; - na linha 21, circula a palavra “imenso” e usa uma seta para ligar esta palavra com “facilitam”.
<p>Correção textual-interativa</p>	<p>Na página ao lado, escreve um bilhete que contém:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sugestão: “Tente usar mais informações dos textos base, discutindo as ideias dos dois textos, expondo o seu ponto de vista sobre ‘morar sozinho’ e suas consequências.” Maria sublinha duas vezes “suas consequências”. • indicação de problema relacionado ao uso de informações: “O seu texto não se referiu nada do segundo texto, sobre os problemas de saúde.” • um incentivo para a reescrita: “Reorganize suas ideias e desenvolva melhor o texto.”

Conforme podemos ver nas interferências apontadas acima, entre as 18 correções resolutivas, todas foram de carácter linguístico. Maria marcou os locais de ocorrência de erros e sugeriu alternativas para resolver os problemas. Na correção

textual-interativa, Maria assume o papel de leitor / corretor, indicando os problemas existentes no texto em relação ao uso de informações, explicitando para ele o propósito solicitado pela tarefa, e propondo a reescrita.

c) Versão 3

A seguir apresento as versões 2 e 3 lado a lado para podermos observar as alterações feitas na reescrita de Ronaldo após as indicações e sugestões de Maria.

Figura 20: Texto de Ronaldo, versão 2, tarefa 2 (corrigido por Maria)

Celpe Bras 2013/1 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

Morar Sozinho

1 Otem, um amigo meu me telefonou e conversamos muito. Morando
 2 num apartamento fora da universidade (sozinho) ele adora a vida
 3 livre e alegre em comparação com morar com os colegas irritantes
 4 no seu dormitório barulhento. Eu realmente o invejo porque queria
 5 morar sozinho também. Não fiquei surpreendido com o fenômeno que
 6 acontece cada vez mais: pessoas moram sozinhas. Na minha opinião, morar
 7 sozinho é uma escolha individual e não tem muitas vantagens.
 8 Como podem ganhar bastante dinheiro e querem ser independentes,
 9 os jovens até os idosos optam por morar sozinhos. Esta constante
 10 não é nada ^{controlável} porque cada pessoa tem estilo de vida dife-
 11 rente. Porque não se reflete mais ou fazemos mais coisas úteis em
 12 vez de perder tanto tempo para conseguir dar-se bem com outros?
 13 Numa sociedade tão ruidosa, depois de tantos trabalhos de dia fora,
 14 muitas pessoas absolutamente querem relaxar completamente em um
 15 espaço privado em casa e desfrutar um momento silencioso.
 16 Ao mesmo tempo, claro que "sozinho" não significa "solitário".
 17 Quando os sozinhos se sentem incompreendidos, talvez não tentam
 18 passar o tempo com ninguém que a fazer, mas podem empurrar os
 19 seus celulares e telefonar aos amigos. Os meios de comunicação têm
 20 desenvolvido tão depressa que facilitam a convivência (mesmo) encurtando
 21 distâncias, abolindo as barreiras do espaço e do tempo entre as pessoas
 22 por isso, não tem há nenhuma dificuldade de contactar com outros
 23 e não há possibilidade de sofrer da solidão. Por contrário,
 24 Numa palavra, morar sozinho ou não é a sua escolha
 25 própria e se tiver condições suficientes e adequadas,
 26 morar sozinho realmente pode ser uma ^{boa} opção!
 27
 28
 29
 30 Assinatura!

Figura 22: Texto de Ronaldo, versão 3, tarefa 2 (corrigido por Maria)

Celpe Bras 2013/1 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

Morar Sozinho

1 Otem, um amigo meu me telefonou e conversamos muito. Morando
 2 sozinho em um apartamento fora da universidade, ele adora a vida
 3 livre e alegre em comparação com morar com os colegas irritantes
 4 no seu dormitório barulhento. Segundo os analistas de tendências,
 5 grande parcela da população mundial nas próximas décadas viverá sozinho.
 6 Não fiquei surpreendido com o fenômeno. Morar sozinho é uma escolha
 7 individual e, para mim, é realmente uma boa opção.
 8 Com a estabilidade econômica e a vontade de ser independentes,
 9 os jovens e até os idosos optam por morar sozinho. Como cada pessoa
 10 tem estilo de vida diferente, porque não aproveitar o tempo
 11 para fazer o que queria em vez de desperdiçar por tanto tempo
 12 para conseguir bons relacionamentos pessoais? Vivendo em uma
 13 sociedade tão ruidosa, se morar sozinho, pode relaxar completamente
 14 em um espaço privado em casa e desfrutar de um momento silencioso
 15 depois de tantos trabalhos de dia fora. Você queria assistir a
 16 televisão quando uma cara toca trombeta ao seu lado ou ler
 17 um romance fascinante com um copo de chá calmamente?
 18 Há quem diga que morar sozinho pode causar solidão e
 19 até mais males à saúde do que a obesidade e o tabagismo.
 20 Isso é tão engraçado! Adivinhe que quem ~~está~~ ^{está} ~~está~~ ^{está} assim
 21 não usa um tipo de aparelho chamado celular! Os meios de
 22 comunicação têm se desenvolvido tão depressa que facilitam
 23 imenso a convivência, encurtando distâncias e abolindo as
 24 barreiras do espaço e do tempo entre as pessoas. Se se sentir
 25 incompreendido, mande uma mensagem ou telefone diretamente
 26 aos seus amigos!
 27 Numa palavra, caso tenha condições suficientes e adequadas,
 28 aposte que morar sozinho é ^{realmente} absolutamente uma boa
 29 opção!
 30

Ronaldo
16 Abril 2014

Comparando a versão 2 e a versão 3, podemos constatar que Ronaldo aceitou as correções em relação aos recursos linguísticos.

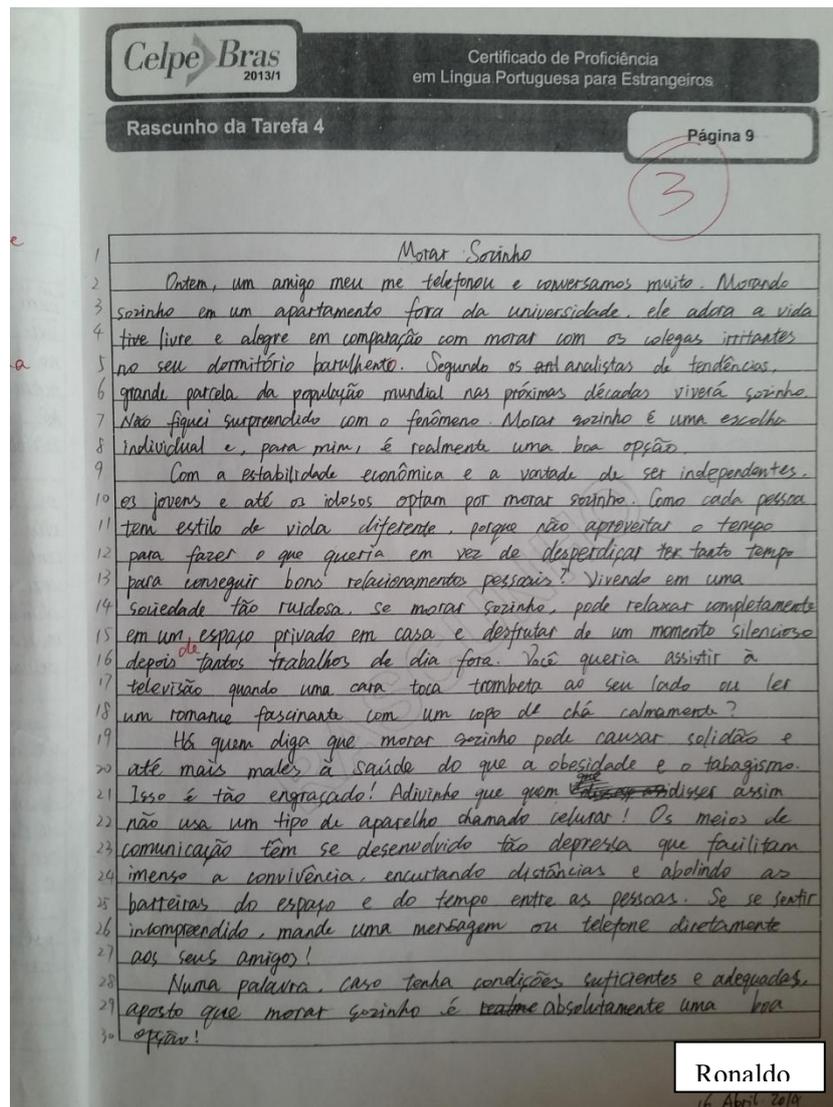
A terceira versão revela progresso no uso de informações do texto base. Por exemplo, no primeiro parágrafo, Ronaldo citou uma informação do texto base: “Segundo os analistas de tendências, grande parcela da população mundial nas próximas décadas viverá sozinho.” (linhas 5 e 6). Ao justificar a própria posição, Ronaldo mencionou, no segundo parágrafo, “a estabilidade econômica e a vontade de ser independentes”, informação encontrada no primeiro parágrafo do texto base. Em resposta à solicitação de Maria no bilhete: “O seu texto não se referiu nada do segundo texto, sobre os problemas de saúde”, na terceira versão, Ronaldo retoma informações do segundo texto base: “morar sozinho pode causar solidão e até mais males à saúde do que a obesidade e o tabagismo”, opinando sobre essa questão na continuidade de seu texto.

Quanto à situação de produção, seguindo as orientações de Maria, Ronaldo assinou o e acrescentou a data no final. Na entrevista, Ronaldo manifestou-se sobre essa tarefa:

“Acho que a tarefa 2 é um pouco difícil para mim porque nunca tinha experiência de morar sozinho e não sabia como discutir ou usar informações além do texto base para falar sobre as consequências positivas ou negativas de morar sozinho. Só podia inventar umas consequências para cumprir a tarefa...Na reescrita, acho que melhorei no uso das informações do texto base. Sempre ignorava isso na produção escrita.” (Ronaldo)

A seguir repito a terceira versão de Ronaldo para apresentar e discutir as correções e o feedback de Maria em relação à versão anterior.

Figura 22 : Texto de Ronaldo, versão 3, tarefa 2 (correção de Maria)



Na correção de Maria em relação à terceira versão, destacam-se as seguintes correções.

Quadro 16: Correções feitas por Maria no texto de Ronaldo (T2-V3)

Correção indicativa	Não se encontra nenhuma correção indicativa na terceira versão do texto.
Correção resolutive	- na linha 5, muda a palavra “barulhente” para “barulhento”; - na linha 16, acrescenta a palavra “de” entre “depois” e “tantos”.
Correção textual-interativa	Nesta etapa, Maria não escreve um bilhete, mas, conforme combinado com os alunos, dá uma nota ao texto de acordo com os

	parâmetros acordados: 3 (Cumpre a tarefa adequadamente) ²⁵ .
--	---

Conforme podemos ver nas interferências apontadas acima, as duas correções resolutivas foram relativas ao uso de recursos linguísticos.

Retomando a expectativa de produção escrita de acordo com a tarefa (espera-se que o autor se dirija aos leitores do jornal, desempenhando o papel do colunista, expondo seus argumentos em relação à questão de morar sozinho), esta última versão se aproxima mais do gênero solicitado. Considerando o percurso da versão 1 até a versão 3 do texto, poderia se concluir que o aluno aprendeu uma série de questões em relação à escrita de uma coluna de jornal nessa situação específica (tarefa do exame Celpe-Bras):

- Gênero do discurso: da primeira para a última versão, quanto ao propósito, o aluno consegue expressar de modo mais claro sua posição. Como se vê na terceira versão, Ronaldo introduziu o tema com uma experiência pessoal de um amigo dele com as opiniões de analistas referidas no texto base. Depois ele se posicionou em relação à questão de morar sozinho no fim do primeiro parágrafo, discutindo, nos dois parágrafos seguintes, as consequências que morar sozinho pode causar e fez uma conclusão no final do texto.
- uso de informações: Ronaldo consegue se apropriar melhor das informações dos textos base para usá-las no seu texto. Por exemplo, após sugestão de Maria, Ronaldo citou as informações do segundo texto base e

²⁵ A nota 3 equivale à descrição de desempenho que repito a seguir. Como todos os participantes têm conhecimento dos descritores, poderíamos entender que a nota como um bilhete.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo. • O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequados para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto. • Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral. 	REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.

tratou dos males causados pelo solidão na terceira versão.

- coesão textual: relaciona e organiza melhor as ideias no texto, levando em conta a interlocução projetada e o propósito do texto.
- questões linguísticas: o texto da terceira versão apresenta maior correção gramatical, lexical e ortográfica.

5.3 O caso de Vanela

Nesta seção analiso a trajetória de Vanela ao escrever um texto, como funcionária da área de marketing para a diretoria da empresa, sugerindo a criação de uma nova linha de produtos para o público masculino. Com base no texto *Beleza é fundamental (para eles)*, a autora deve salientar o perfil do homem contemporâneo e apresentar argumentos para a ampliação da produção (ver tarefa 3 no apêndice). Espera-se, portanto, que Vanela dirija-se à diretoria da empresa, desempenhando o papel de funcionária de marketing, argumentando a favor da criação de uma linha de produtos cosméticos para homens.

a) Versão 1

Figura 23: Texto de Vanela, versão 1, tarefa 3 (corrigido por Ronaldo)

Celpe Bras 2013/1
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

Dia 12 de Maio

Prezado Senhor Diretor Senhor,

Venho por este meio informar o senhor da minha sugestão sobre a criação de uma linha completa de produtos para o público masculino. Sou a funcionária que me chamo Maria de marketing da nossa empresa.

Hoje em dia, há uma tendência que os homens cuidam mais a aparência do que as mulheres. Uma pesquisa feita em 2002 dos EUA comprovou que a vaidade dos homens no começo do século 21 ~~estava~~ ^{está} em alta. 85% dos ~~br~~ brasileiros ~~se~~ preocupam-se com suas ~~estética~~ ^{estética}. Agora, a preocupação com estética não é mais exclusivamente feminina. Até, muitos recorrem à ~~essa~~ cirurgia plásticas e a vários tratamentos, quer em busca ~~de~~ de um ideal de beleza, quer na luta contra as manifestações físicas do envelhecimento.

Mas ~~se~~ eles acham que a cirurgia não é suficiente, então é uma boa oportunidade de divulgar esse produto cosmético. Os produtos para homens terão cada vez mais espaço, desde que ~~adequado~~ ^{adequados} ao consumidor. As maiores preocupações dos homens são ~~com~~ com a aparência dos dentes, o mau ~~hábito~~ ^{hábito} hábito e a transpiração. Nossos produtos ~~são~~ exatamente resolvem ~~as~~ essas preocupações. Por isso, na minha opinião, ~~na~~ nossa empresa pretende ampliar ~~seu~~ ^{seus} produção e criar mais linhas completas de produtos para os homens.

Com os melhores cumprimentos

Agradecendo o senhor toda a atenção dispensada a este assunto

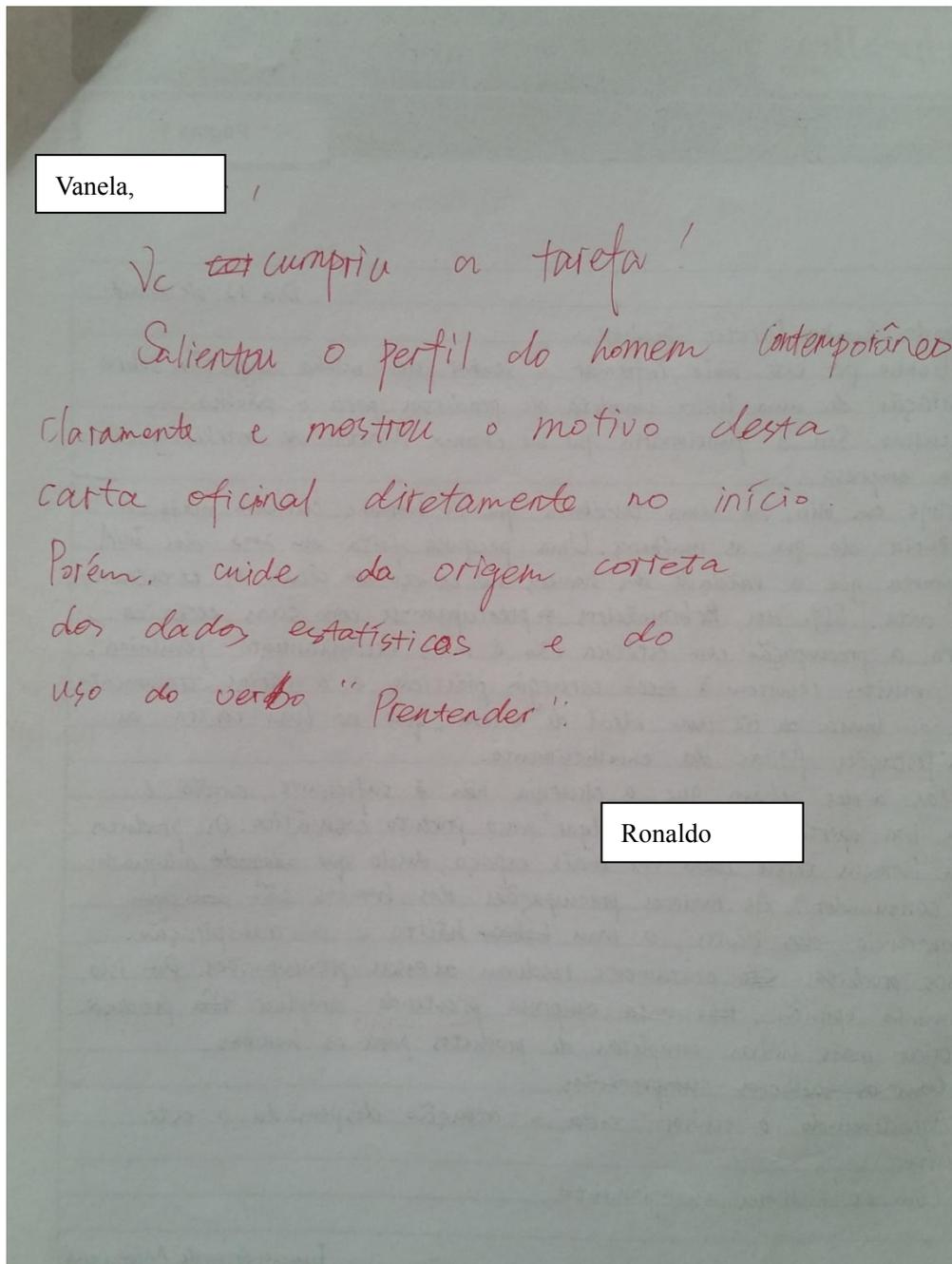
Com os melhores cumprimentos.

Funcionária de Marketing

Vanela

Handwritten notes in red:
- "este resultado é de outra pesquisa feita pelo Konrad" (next to line 10)
- "através de" (next to line 21)
- "seus" (next to line 21)

Figura 24: Bilhete escrito por Ronaldo



Como podemos ver no texto original de Vanela, o colega Ronaldo realiza correções indicativas, resolutivas e textuais-interativas, que listo no quadro a seguir.

Quadro 17: Correções feitas por Ronaldo no texto de Vanela (T1-V1)

Correção indicativa	- na linha 10, coloca a frase "85% dos brasileiros preocupam-se com suas estétia" entre parênteses e escreve na margem do texto
---------------------	---

	“este resultado é de outra pesquisa feita pela Kantar”, para indicar o problema relacionado com a fonte de informação.
Correção resolutiva	- na linha 12, risca a letra “s” da palavra “plásticas”; - na linha 21, sublinha a palavra “pretende”, escrevendo ao lado “pode”; - na linha 22, sublinha a palavra “e”, escrevendo em cima “através de”.
Correção textual-interativa	Na página ao lado, escreve um bilhete que contém: <ul style="list-style-type: none"> • um elogio: “Vc cumpriu a tarefa! Salientou o perfil do homem contemporâneo claramente e mostrou o motivo desta carta oficial diretamente no início”. • menção a alguns problemas: “Porém, cuide da origem correta dos dados estatísticos e do uso do verbo pretender.”

Conforme podemos ver nas interferências apontadas acima, há uma correção sobre o uso das informações; as demais tratam de questões linguísticas. O bilhete começa com um elogio ao texto e ao desempenho de Vanelano cumprindo a tarefa, explicitando que a autora fez o que foi solicitado: salientou o perfil do homem contemporâneo e explicitou seu propósito no início do texto. Depois, Ronaldo indica o problema na citação de informações e no uso do verbo.

b) Versão 2

A seguir apresento as versões 1 e 2 lado a lado para podermos observar as alterações feitas na reescrita de Vanela após as indicações e sugestões de Ronaldo.

Figura 23: Texto de Vanela, versão 1, tarefa 3 (corrigido por Ronaldo)

Celpe Bras 2013/1
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

Dia 12 de Maio

1
2 Prezado Senhor Diretor Senhor,
3
4 Venho por este meio informar o senhor da minha sugestão sobre
5 a criação de uma linha completa de produtos para o público
6 masculino. Sou a funcionária que me chamo Maria de marketing da
7 nossa empresa.
8 Hoje em dia, há uma tendência que os homens cuidam mais a
9 aparência do que as mulheres. Uma pesquisa feita em 2002 das IUA
10 comprovou que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava
11 em alta. 85% dos brasileiros se preocupam-se com suas ^{aparência} ~~estética~~
12 Agora a preocupação com estética não é mais exclusivamente feminina. ^{de aparência}
13 Até, muitos recorrem à ~~essa~~ cirurgia plásticas e a vários tratamentos ^{de estética}
14 quer em busca de de um ideal de beleza, quer na luta contra as ^{para evitar}
15 manifestações físicas do envelhecimento.
16 Mas a eles acham que a cirurgia não é suficiente, então é
17 uma boa oportunidade de divulgar esse produto cosmético. Os produtos
18 para homens terão cada vez mais espaço, desde que ^{adequados} ~~adequados~~
19 ao consumidor. As maiores preocupações dos homens são ~~com~~ com
20 a aparência dos dentes, o mau ~~hábito~~ hábito e a transpiração.
21 Nossos produtos ~~são~~ exatamente resolvem ~~as~~ essas preocupações. Por isso,
22 na minha opinião, ^{deve} ~~precende~~ ^{criar} ~~ampliar~~ a produção ^{de} ~~de~~
23 ~~criar~~ mais linhas completas de produtos para os homens.
24 Com os melhores cumprimentos
25 Agradecendo o senhor toda a atenção dispensada a este
26 assunto.
27 Com os melhores cumprimentos.
28
29
30

Funcionária de Marketing

Vanela

Figura 25: Texto de Vanela, versão 2, tarefa 3 (corrigido por Maria)

Celpe Bras 2013/1
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

Dia 14 de Maio de 2014

1
2 Prezados Diretor Senhor,
3
4 Sou a funcionária que me chamo Maria ^{funcionária} de marketing da
5 nossa empresa. Venho por este meio informar o senhor da
6 minha sugestão sobre a criação de uma linha completa de
7 produtos para o público masculino.
8 Hoje em dia, há uma tendência ^{de} que os homens cuidam mais
9 da aparência do que as mulheres. A beleza também é fundamental
10 para os homens. Uma pesquisa feita em 2002 das IUA comprovou
11 que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava
12 em alta. O jornalista inglês, Mark Simpson, definiu o novo perfil
13 masculino — ~~com~~ a era dos metrosexuais, habitantes das
14 grandes cidades, sensíveis e ligados a temas antes exclusivamente
15 femininos, como moda, gastronomia e decoração. Além disso, o
16 outro estudo que realizado pela Kantar Worldpanel mostrou que
17 85% dos brasileiros se preocupam com estética.
18 Por isso, chega a oportunidade de desenvolvimento para nossa
19 empresa. É uma altura de divulgar nossos produtos cosméticos.
20 Os produtos para homens terão cada vez mais espaço, desde que
21 adequados ao consumidor. As maiores preocupações dos homens
22 são com a aparência dos dentes, o mau ~~hábito~~ hábito e a ~~trans~~
23 transpiração. E nossos produtos, por exemplo, o perfume, o creme
24 dental, etc. são exatamente ^{resolvidos} ~~resolvidos~~ ^{para} ~~para~~ essas pre-
25 ocupações. Então, na minha opinião, nossa empresa ~~deve~~
26 ampliar a produção ^e através de criar mais linhas completas
27 de produtos para os homens.
28 Agradecendo o senhor toda a atenção dispensada a este
29 assunto. Com os melhores cumprimentos.
30

Funcionária de Marketing

Vanela

Ao analisar a segunda versão do texto, podemos constatar que no primeiro parágrafo, Vanela alterou a ordem das duas frases, apresentando primeiro seu nome e cargo e depois esclarecendo o motivo da carta. No segundo parágrafo, Vanela seguiu a sugestão do colega Ronaldo, colocando a fonte da informação “Além disso, o outro estudo que realizado pela Kantar Worldpanel mostrou que 85% dos brasileiros se preocupam com estética.” Vanela acrescentou mais uma informação do texto base para melhor destacar o perfil do homem de hoje: “O jornalista inglês, Mark Simpson, definiu o novo perfil masculino—começava a era dos metrossexuais, habitantes das grandes cidades, sensíveis e ligados a temas antes exclusivamente femininos, como moda, gastronomia e decoração.” Vanela eliminou a última frase do segundo parágrafo “Até muitos recorrem a cirurgia plásticas e a vários tratamento, quer em busca de um ideal de beleza, quer na luta contra as manifestações físicas do envelhecimento.”

Quanto ao terceiro parágrafo, Vanela não seguiu completamente a correção resolutiva de Ronaldo sobre a palavra “pretende”: ela não usou a palavra “pode” proposta por Ronaldo, mas substituiu-a por outra alternativa: “deve”. Em relação à outra correção linguística, Vanela a aceitou, mudando “e” para “através de”. Em termos de coesão e coerência, Vanela reformulou o início do terceiro parágrafo, apagando “Mas eles acham que a cirurgia não é suficiente” e substituiu essa frase por “Por isso, chega a oportunidade de desenvolvimento para nossa empresa.” Ela detalhou também os produtos a serem desenvolvidos pela empresa “o perfume, o creme dental, etc.”

Comparando as duas versões, Vanela seguiu as sugestões do colega Ronaldo sobre o esclarecimento da fonte da informação citada do texto base. Além disso, ela melhorou a coesão e coerência do texto.

A seguir repito a segunda versão de Vanela para apresentar e discutir as correções e o feedback de Maria relativas a essa versão.

Figura 25: Texto de Vanela, versão 2, tarefa 3 (corrigido por Maria)

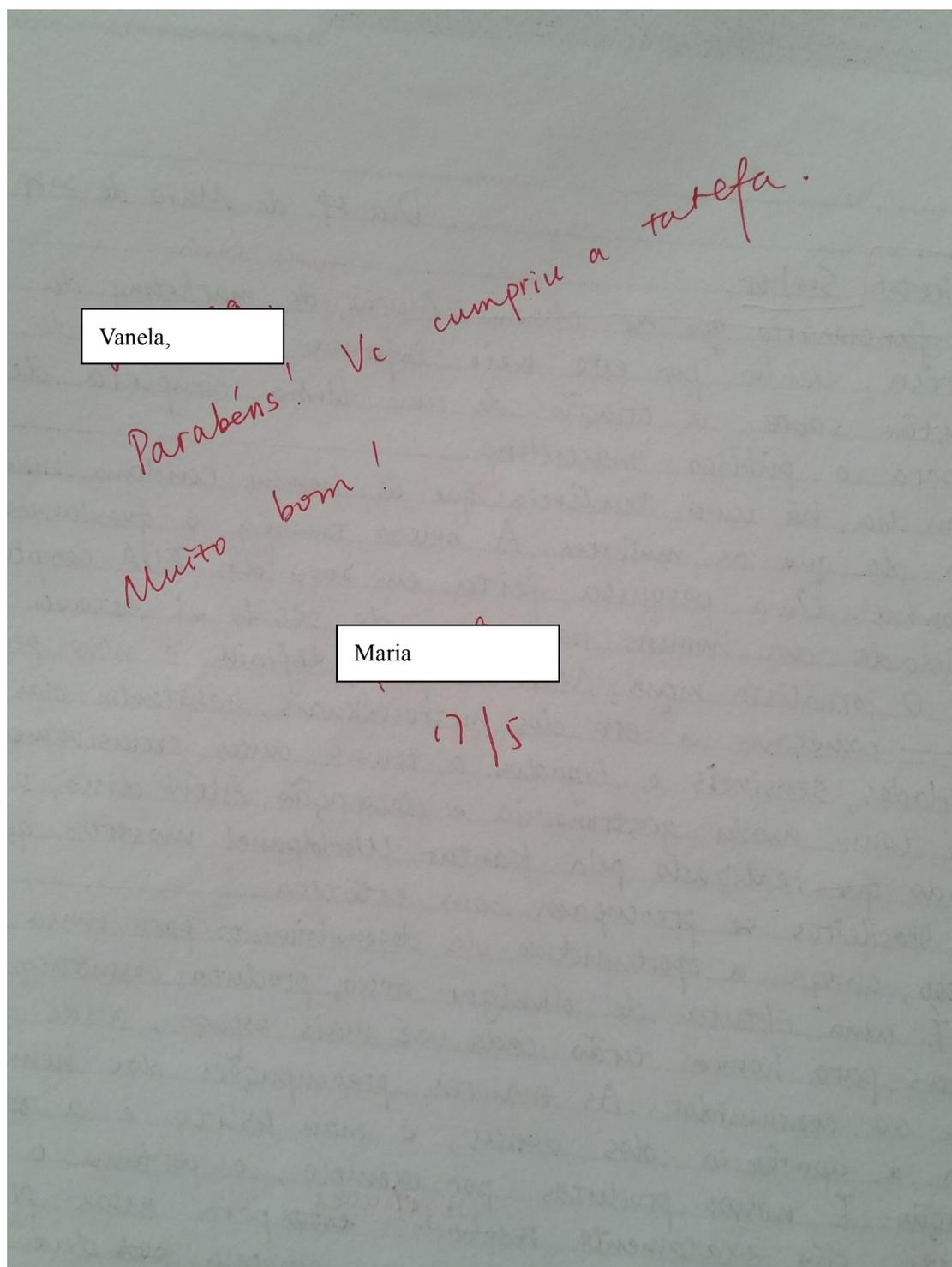
Celpe Bras 2013/1
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

1
2 Prezados Diretor Senhor, Dia 14 de Maio de 2014
3 ~~funcionária~~
4 Sou a ~~funcionária~~ ~~que me chamo~~ ~~Maria~~ ~~de marketing~~ da
5 nossa empresa. Venho por este meio informar o senhor da
6 minha sugestão sobre a criação de uma linha completa de
7 produtos para o público masculino.
8 Hoje em dia, há uma tendência ~~de~~ ^{de} que os homens cuidam mais
9 da aparência do que as mulheres. A beleza também é fundamental
10 para os homens. Uma pesquisa feita em 2002 ~~dos~~ ^{pelos} ~~EUA~~ comprovou
11 que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava
12 em alta. O jornalista inglês, Mark Simpson, definiu o novo perfil
13 masculino — começava a era dos metrosexuais, habitantes das
14 grandes cidades, sensíveis e ligados a temas antes exclusivamente
15 femininos, como moda, gastronomia e decoração. Além disso, o
16 ~~outro~~ estudo ~~que~~ realizado pela Kantar Worldpanel mostrou que
17 81% dos brasileiros se preocupam com estética.
18 Por isso, chega a oportunidade de desenvolvimento para nossa
19 empresa. É uma altura de divulgar nossos produtos ~~cosméticos~~.
20 Os produtos para homens terão cada vez mais espaço, desde que
21 adequados ao consumidor. As maiores preocupações dos homens
22 são com a aparência dos dentes, o mau hálito e a ~~trans~~
23 transpiração. E nossos produtos, por exemplo, o perfume, o creme
24 dental, etc. são exatamente ~~resolvidos~~ ^{resoluções} ~~esta~~ para essas pre-
25 ocupações. Então, na minha opinião, nossa empresa ~~deve~~ ~~deve~~
26 ampliar a produção e através de criar mais linhas completas
27 de produtos para os homens.
28 Agradeço ^o ~~o~~ ~~senhor~~ toda a atenção dispensada a este
29 assunto. Com os melhores cumprimentos.
30 Funcionária de Marketing

Vanela

Figura 26: Bilhete escrito por Maria



Na correção pela professora Maria da segunda versão, destacam-se as correções indicativas, resolutivas e textuais-interativas, como vemos a seguir.

Quadro 18: Correções feitas por Maria no texto de Vanela (T3-V2)

Correção indicativa	- na linha 2, traça uma linha entre “Diretor” e “Senhor” para indicar uma troca na ordem das palavras.
Correção resolutiva	- na linha 3, risca “funcionária que me chamo”; - na linha 3, acrescenta uma vírgula depois de “Maria”; - na linha 3, acrescenta a palavra “funcionária” antes de “de”; - na linha 7, acrescenta a palavra “de” antes de “que”; - na linha 8, muda a palavra “a” para “da”; - na linha 9, risca a palavra “dos” e escreve em cima “pelos”; - na linha 15, risca as palavras “outro” e “que”; - na linha 18, muda as palavras “nosso” “produto” “cosmético” para oplural; - na linha 23, risca a palavra “resolvidos” e escreve em cima “resoluções”; - na linha 27, risca “cendo o senhor” e escreve em cima “ço” (Agradeço).
Correção textual-interativa	Na página ao lado, escreve um bilhete que contém apenas um elogio: “Parabéns! Vc cumpriu a tarefa. Muito bom!”

Conforme podemos ver nas interferências apontadas acima, todas as 13 correções resolutivas foram de carácter linguístico. Maria marcou os locais de ocorrência de erros e sugeriu alternativas para resolver os problemas. Na correção textual-interativa, Maria assume o papel de leitor / corretor, afirmando que Vanela cumpriu a tarefa sem fazer nenhuma indicação de problemas ou sugestão para reescrita.

c) Versão 3

A seguir apresento as versões 2 e 3 lado a lado para podermos observar as alterações feitas na reescrita de Vanela após as correções de Maria.

Figura 25: Texto de Vanela, versão 2, tarefa 3 (corrigido por Maria)

Celpe Bras 2013/1 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

1 Dia 14 de Maio de 2014

2 Prezados Diretor Senhor,

3 Sou a funcionária que me chama Maria, de marketing da

4 nossa empresa. Venho por este meio informar o senhor da

5 minha sugestão sobre a criação de uma linha completa de

6 produtos para o público masculino.

7 Hoje em dia, há uma tendência de os homens cuidarem mais

8 da aparência do que as mulheres. A beleza também é fundamental

9 para os homens. Uma pesquisa feita em 2002 ^{pelos} EUA comprovou

10 que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava

11 em alta. O jornalista inglês, Mark Simpson, definiu o novo perfil

12 masculino — começava a era dos metrosexuais, habitantes das

13 grandes cidades, sensíveis e ligados a temas antes exclusivamente

14 femininos, como moda, gastronomia e decoração. Além disso, o

15 ~~outro~~ estudo que realizado pela Kantar Worldpanel mostrou que

16 81% dos brasileiros se preocupam com estética.

17 Por isso, chega a oportunidade de desenvolvimento para nossa

18 empresa. É uma altura de divulgar nossos produtos cosméticos.

19 Os produtos para homens terão cada vez mais espaço, desde que

20 adequados ao consumidor. As maiores preocupações dos homens

21 são com a aparência dos dentes, o mau hálito e a ~~trans~~

22 transpiração. E nossos produtos, por exemplo, o perfume, o creme

23 dental, etc. são exatamente ~~resoluções~~ ^{resoluções} para essas pre-

24 ocupações. Então, na minha opinião, nossa empresa ~~deve~~ deve

25 ampliar a produção a através de criar mais linhas completas

26 de produtos para os homens.

27 Agradeço ^o o senhor toda a atenção dispensada a este

28 assunto. Com os melhores cumprimentos.

29

30 Funcionária de Marketing

Vanela

Figura 27: Texto de Vanela, versão 3, tarefa 3 (corrigido por Maria)

Celpe Bras 2013/1 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4 Página 9

1 Dia 22 de Maio de 2014

2 Prezados Senhor Diretor,

3 Sou a Maria, a funcionária de marketing da nossa empresa.

4 Venho por este meio informar o senhor da minha sugestão

5 sobre a criação de uma linha completa de produtos para o

6 público masculino.

7 Hoje em dia, há uma tendência de que os homens cuidam

8 mais da aparência do que as mulheres. A beleza também é

9 fundamental para os homens. Uma pesquisa feita em 2002

10 pelos EUA comprovou que a vaidade dos homens no começo

11 do século 21 estava em alta. O jornalista inglês, Mark Simpson,

12 definiu o novo perfil masculino — começava a era dos

13 metrosexuais, habitantes das grandes cidades, sensíveis e ligados

14 a temas antes exclusivamente femininos, como moda, gastronomia

15 e decoração. Além disso, o estudo realizado pela Kantar World-

16 panel mostrou que 81% dos brasileiros se preocupam com

17 estética.

18 Por isso, chega a oportunidade de desenvolvimento para nossa

19 empresa. É uma altura de divulgar nossos produtos cosméticos.

20 Os produtos para homens terão cada vez mais espaço, desde

21 que adequados ao consumidor. As maiores preocupações dos

22 homens são com a aparência dos dentes, o mau hálito e

23 a transpiração. E nossos produtos, por exemplo, o perfume, o

24 creme dental, etc. são exatamente resoluções para essas pre-

25 ocupações. Então, na minha opinião, nossa empresa deve ampliar

26 a produção através de criar mais linhas completas de produtos

27 para os homens.

28 Agradeço toda a atenção dispensada a este assunto. Com os

29 melhores cumprimentos.

30 Funcionária de Marketing

Vanela

Comparando a versão 2 e a versão 3, podemos constatar que Vanela aceitou as correções em relação aos recursos linguísticos. Como Maria não deu orientações sobre a reescrita em relação ao uso das informações e à situação de produção, Vanela não fez outras alterações.

A seguir repito a terceira versão de Vanela para apresentar e discutir as correções e o feedback de Maria em relação à versão anterior.

Figura 27: Texto de Vanela, versão 3, tarefa 3 (corrigido por Maria)

Celpe Bras 2013/1

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Rascunho da Tarefa 4

Página 9

3

1 Dia 22 de Maio de 2014

2 Prezado Senhor Diretor,

3 Sou a Maria, a funcionária de marketing da nossa empresa.

4 Venho por este meio informar o senhor da minha sugestão

5 sobre a criação de uma linha completa de produtos para o

6 público masculino.

7 Hoje em dia, há uma tendência de que os homens cuidam

8 mais da aparência do que as mulheres. A beleza também é

9 fundamental para os homens. Uma pesquisa feita em 2002

10 pelos EUA comprovou que a vaidade dos homens no começo

11 do século 21 estava em alta. O jornalista inglês, Mark Simpson,

12 definiu o novo perfil masculino — começava a era dos

13 metrosssexuais, habitantes das grandes cidades, sensíveis e ligados

14 a temas antes exclusivamente femininos, como moda, gastronomia

15 e decoração. Além disso, o estudo realizado pela Kantar World-

16 panel mostrou que 85% dos brasileiros se preocupam com

17 estética.

18 Por isso, chega a oportunidade de desenvolvimento para nossa

19 empresa. É uma altura de divulgar nossos produtos cosméticos.

20 Os produtos para homens terão cada vez mais espaço, desde

21 que adequados ao consumidor. As maiores preocupações dos

22 homens são com a aparência dos dentes, o mau hálito e

23 a transpiração. E nossos produtos, por exemplo, o perfume, o

24 creme dental, etc. são exatamente soluções para essas pre-

25 ocupações. Então, na minha opinião, nossa empresa deve ampliar

26 a produção através de criar mais linhas completas de produtos

27 para os homens.

28 Agradeço toda a atenção dispensada a este assunto. Com os

29 melhores cumprimentos.

30 Funcionária de Marketing

Vanela

Na correção de Maria em relação à terceira versão, destacam-se as seguintes correções.

Quadro 19: Correções feitas por Maria no texto de Vanela (T3-V3)

Correção indicativa	Não se encontra nenhuma correção indicativa na terceira versão do texto.
Correção resolutiva	- na linha 3, risca a palavra “a”; - na linha 12, risca a letra “o” da palavra “definiu”.
Correção textual-interativa	Nesta etapa, Maria não escreve um bilhete, mas, conforme combinado com os alunos, dá uma nota ao texto de acordo com os parâmetros acordados: 3 (Cumpe a tarefa adequadamente) ²⁶ .

Conforme podemos ver nas interferências apontadas acima, as duas correções resolutivas foram relativas ao uso de recursos linguísticos.

Retomando a expectativa de produção escrita de acordo com a tarefa (espera-se que o autor se dirija à diretoria da empresa, desempenhando o papel do funcionário de marketing, expondo seus argumentos em relação à criação de uma linha de produtos cosméticos dedicados aos homens), esta última versão se aproxima mais do gênero solicitado. Considerando o percurso da versão 1 até a versão 3 do texto, poderia se concluir que o aluno aprendeu uma série de questões em relação à escrita de uma carta formal nessa situação específica (tarefa do exame Celpe-Bras):

- Gênero do discurso: da primeira para a última versão, quanto ao propósito, a aluna consegue expressar de modo mais claro sua posição. Como se vê na terceira versão, Vanela assumiu o papel da funcionária de marketing e motivo de se dirigir ao diretor no primeiro parágrafo. Depois ela discutiu,

²⁶ A nota 3 equivale à descrição de desempenho que repito a seguir. Como todos os participantes têm conhecimento dos descritores, poderíamos entender que a nota como um bilhete.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA – DESCRITORES		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> • O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo. • O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequados para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto. • Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral. 	REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.

nos dois parágrafos seguintes, o perfil dos homens contemporâneos e a possibilidade de desenvolver produtos cosméticos destinados aos homens.

- uso de informações: Vanela consegue se apropriar melhor das informações dos textos base para usá-las no seu texto. Na terceira versão, após indicação de Ronaldo, ela selecionou as informações adequadas para justificar o perfil dos homens contemporâneos e os produtos que são sugeridos para serem lançados.
- coesão textual: relaciona e organiza melhor as ideias no texto, levando em conta a interlocução projetada e o propósito do texto.
- questões linguísticas: o texto da terceira versão apresenta maior correção gramatical, lexical e ortográfica.

Para concluir esta seção, retomo a conceituação de proficiência de Schoffen (2009, p.165), que, desde uma perspectiva bakhtiniana, entende que proficiência é a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção (específico e em resposta a enunciados anteriores)”. A análise comparativa das três versões dos textos produzidos pelos alunos mostra que, efetivamente, os textos melhoraram nesse percurso e que a versão final indica maior proficiência do autor, já que o uso de recursos linguístico-discursivos, o uso de informações e a adequação ao gênero correspondem ao que historicamente se considera necessário e preferível para os gêneros em pauta. Foram observados ganhos de proficiência que resultaram do trabalho continuado para assumir a posição de autoria em resposta à interlocução proposta nas tarefas e da construção de um entendimento compartilhado das expectativas criadas pelas tarefas a partir dos práticas e parâmetros de avaliação. Desse modo, tornar-se mais proficiente envolveu participar na simulação proposta pela tarefa calibrando os modos de dizer de acordo com a interlocução e o propósito da situação de comunicação e com possíveis valores imbricados no uso da língua para dar conta da escrita do texto nessas situações, incluindo-se aqui a situação de

avaliação do exame Celpe-Bras.

Os ganhos de proficiência também foram possíveis porque foram criadas oportunidades de novas práticas a partir da leitura dos textos por leitores-corretores – interlocutores interessados e solidários – que puderam comentar, propor e sugerir caminhos para melhorar o texto. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da alteridade no processo e no ensino da escrita. Também é importante salientar o diálogo que se estabeleceu entre os participantes e que permitiu que negociassem e tomassem decisões relativas aos recursos linguístico-discursivos necessários e preferíveis e a questões culturais e ideológicas, incluindo ou não determinadas informações para construir a interlocução proposta. Como vimos, por vezes, os alunos seguiram as indicações do colega e da professora; outras vezes, não; outras vezes ainda, modificaram aspectos que não tinham sido marcados pelo colega ou pela professora. Nesse sentido, as respostas dos alunos à possibilidade de reescrever a partir do diálogo com o outro, em um momento como autor do texto e, em outro, como leitor-corretor, são tomadas de posição, e o diálogo construído entre os participantes pode então ser compreendido, além de uma negociação de sentidos e de modos de dizer, como uma negociação de valores.

5.4 Aprendizagem na perspectiva dos alunos

Nesta seção, discutirei as aprendizagens dos alunos em relação à produção textual desde a perspectiva deles próprios, buscando inferir, a partir da trajetória de escrita e reescrita analisada acima e de seus depoimentos nas entrevistas, o que foi alcançado e de que modo relacionam a correção e o feedback com o que aprenderam durante o semestre. A partir dessa análise, nas considerações finais, retomo a discussão sobre a relação entre correção e feedback e aprendizagem, salientando como esta pesquisa dialoga com esse debate.

Como vimos anteriormente, para que a avaliação possa ser promotora de momentos de aprendizagem, Schlatter e Garcez (2012) e Dilli, Schoffen e Schlatter (2012) propõem que, no momento de corrigir e dar feedback, é importante dirigir-se ao interlocutor (o aprendiz) de modo mais claro possível e levando em conta critérios acordados anteriormente. Desse modo, as indicações e sugestões para a reescrita relativas à interlocução e ao propósito do texto, ao uso das informações, e a formas de expressão podem ajudar o aprendiz a prestar atenção para possíveis inadequações no seu texto e, assim, fornecer nova oportunidade de prática, por meio da reescrita, rumo ao que seria mais adequado na situação de comunicação em pauta. Além disso, como vimos, as indicações feitas pelo colega e pela professora, por vezes acolhidas, por outras, rejeitadas ou descartadas, criaram uma oportunidade de diálogo responsivo que incentivou mudanças no texto com o intuito de aprimorá-lo. O diálogo com o outro e, como vimos, também a leitura e avaliação de textos dos colegas, propiciaram que os autores estivessem a sua produção e buscassem eles próprios outras informações, formas de expressão ou modos de fazer mais adequados para monitorar a própria produção.

Conforme apresentado anteriormente, os alunos participantes consideraram a prática de leitura pelo colega e pela professora e as indicações de correções e feedback para a reescrita como uma prática positiva para sua aprendizagem. Apresento, a seguir, mais alguns depoimentos que salientam essa percepção.

“Acho que é realmente a primeira vez que escrevo uma mesma composição por tantas vezes. No início, de fato, achava que este tipo de tarefa era um pouco chato. Mas mais tarde eu reparei que foi muito útil.” (Ronaldo)

“Na minha opinião, este exercício é maravilhoso.” (Verônica)

“Acho que é uma medida efetiva, mesmo que meu texto ainda não seja muito bom.” (Lúcia)

“Geralmente considero essa forma de ensino muito bom e vi o meu progresso grande na escrita nesse processo.” (Isabela)

“Para mim, é uma boa forma de praticar a capacidade de escrita.”
(Vanela)

“Me parece interessante e útil esta maneira da prática de ler e escrever.” (Fábio)

Conforme podemos ver nos depoimentos, os alunos apontam a utilidade e a eficácia da prática de reescrita para sua aprendizagem da escrita ao longo do semestre. Conforme vimos nas trajetórias de Fábio, Ronaldo e Vanela, pôde-se observar avanços importantes em relação a leitura e escrita de diferentes gêneros do discurso. A seguir faço uma síntese das aprendizagens que pude inferir a partir da análise dos dados apresentada anteriormente, trazendo os depoimentos dos próprios alunos nas entrevistas para mostrar sua própria análise do percurso que fizeram.

- Leitura

Embora o percurso do ensino de leitura não tenha sido foco desta pesquisa, é importante lembrar que a leitura fez parte de todas as etapas do trabalho. As tarefas do exame Celpe-Bras propõem a escrita a partir da leitura de um texto, e a leitura do enunciado é fundamental para orientar o modo de ler e a atenção para determinadas partes do texto; a leitura também foi essencial nos momentos de ler os textos dos colegas e os bilhetes que recebiam sobre seus próprios textos. Se considerarmos o percurso de melhora dos textos da primeira à última versão e que melhorar o texto, de acordo com os parâmetros de avaliação utilizados, significa também compreender o enunciado e ler de acordo com o que é solicitado na tarefa, pode-se inferir que os alunos aprenderam, ao longo do semestre, a ler com propósito e focalizar determinadas informações a partir de um propósito de leitura relacionado ao propósito de escrita. As tarefas utilizadas na pesquisa foram tarefas autênticas do exame Celpe-Bras, ou seja, tarefas integradas de leitura e escrita. Como é solicitado no enunciado da tarefa, o aluno deve fazer a leitura levando em consideração o propósito de escrita, isto é, o propósito da escrita determina o propósito da leitura. Por exemplo, a Tarefa I solicita escrever uma carta do leitor e tomar posição em relação ao ponto de

vista do autor do artigo publicado no jornal. Para escrever essa carta, o aluno precisava procurar e entender, durante sua leitura, a opinião do autor e saber selecionar informações relevantes para depois usá-las na escrita. Os alunos foram orientados a ler dessa forma desde a primeira aula, quando a professora discutiu com eles as tarefas a ser usadas na pesquisa e os parâmetros de avaliação. Nessa ocasião, a professora chamou a atenção para a importância da leitura e análise do enunciado da tarefa e de como ler com o propósito de escrever. Durante o semestre, a proposta de “ler para escrever” de acordo com a formulação do enunciado da tarefa foi retomada várias vezes, tanto em aula como no feedback, como vimos em alguns dos exemplos analisados anteriormente.

A seguir, a percepção dos próprios alunos em relação ao que aprenderam sobre leitura.

“Consegui melhoramento em vários aspectos, por exemplo, tenho uma melhor compreensão do texto e do tema.” (Luísa)

“Acho que este processo melhorou minha compreensão do texto.” (Eduarda)

“Acho que esta maneira de prática pode aumentar meu nível de produção escrita e capacidade de leitura. No início, foi muito difícil para mim quando lia os textos porque existiam muitas palavras novas e os textos eram sempre compridos. Não conseguia me concentrar nos textos. Mas depois de fazer estas tarefas, eu consigo ler o texto mais rápido e escolher os conteúdos úteis no texto.” (Liliana)

“Todas as tarefas são baseadas no texto dado e isso exige nossa capacidade de entender enquanto há sempre palavras novas e desconhecidas e também a capacidade de procurar e encontrar o foco do texto, em outra palavra, o que o texto quer expressar aos leitores. Temos que tentar transformar o conteúdo do texto base em ideias mais pessoais e individuais, além disso, a capacidade de encontrar as informações relevantes também é importante.” (Fábio)

Como podemos ver nos depoimentos, na perspectiva dos alunos, houve ganho de leitura, tanto na compreensão em si como no modo de ler, que passou a focalizar as informações do texto necessárias para responder a tarefa e se concentrar menos na compreensão de palavras desconhecidas. De acordo com Liliana e Fábio, a compreensão do que é solicitado na tarefa ajuda a encontrar o foco de leitura, tornando a leitura mais rápida e eficiente. Essas falas trazem à tona questões interessantes quanto às tarefas do exame Celpe-Bras: ao propor propósitos de escrita vinculados a propósitos de leitura, as tarefas podem promover o uso (e a aprendizagem) de estratégias de leitura e o entendimento de leitura como uma ação social com propósitos específicos. Como esta pesquisa não acompanhou o ensino de leitura de modo sistemático, esses relatos de aprendizagem apontam para questões a serem analisadas mais de perto em trabalhos futuros.

- Escrita na perspectiva de gêneros do discurso

Como vimos, os alunos puderam aperfeiçoar seus textos em relação à situação de produção, ao uso de informações e à adequação de recursos linguísticos. A proficiência desde uma perspectiva bakhtiniana, é, segundo Schoffen (2009, p.165), a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção (específico e em resposta a enunciados anteriores)”. Concretamente, os alunos aprenderam a escrever partindo de um determinado propósito, se dirigindo ao interlocutor com informações e recursos linguístico-discursivos adequados.

Como afirmou Meurer (1997, p.26), o escritor assume não apenas o papel de compositor, mas também de leitor e de monitor de seu próprio texto. O escritor lê o texto, analisando função, forma e conteúdo do texto, fazendo um esquema para verificar se o texto corresponde ao que pretendia criar e verificando se está adequado aos parâmetros de textualização, discursos institucionais e práticas sociais exigidas

para aquele texto. Terminada essa etapa de aprimoramento do texto, o escritor ainda poderá reelaborá-lo de acordo com as indicações de outros leitores/corretores, bem como com base nas suas reflexões sobre seu próprio texto depois de ter lido os textos alheios. Conforme vimos na análise do percurso de reescrita dos textos, foi isso que aconteceu: o conjunto de práticas adotadas, a saber, parâmetros de correção conhecidos, discussão desses parâmetros a partir de exemplos de textos, orientações sobre como proceder a análise dos textos dos colegas e de como dar feedback, reescritas a partir de sugestões do colega e da professora, leitura e avaliação de textos dos colegas, propiciou que os alunos se tornassem escritores mais atentos na produção de textos e aptos a monitorar a sua escrita com a ajuda do outro dentro dessa cadeia enunciativa construída em conjunto. Pode-se afirmar também que tornar-se um leitor mais qualificado do seu próprio texto requer trabalho e é algo que, se houver práticas como as descritas aqui, se pode aprender.

Britto (2011, p. 28) também mencionou as relações entre a leitura e a escrita: embora a relação de ler e escrever não seja de causa e efeito, a leitura pode auxiliar no desenvolvimento da escrita “porque oferece modelo, porque amplia referências, porque contribui para a atividade reflexiva.” Através das práticas de leitura e escrita, correção e reescrita, ao longo do semestre, pode-se constatar, nos textos dos alunos participantes, uma melhora de escrita na perspectiva de gêneros do discurso da primeira versão para a terceira versão, da primeira tarefa para a terceira tarefa.

A seguir, a percepção dos próprios alunos em relação ao que aprenderam sobre a escrita na perspectiva do gênero do discurso e com o diálogo do qual participaram ao longo do semestre com os colegas e a professora.

“Além dos erros gramaticais das composições, eu melhorei as estruturas e as informações dos textos.” (Ronaldo)

“Este exercício aumentou a capacidade de escrever.” (Verônica)

“Eu nunca tive oportunidade de fazer este tipo de exercício que me ajudou muito a melhorar minha escrita, por exemplo, aprendi como usar as palavras adequadas para expressar minha ideia no texto.” (Luísa)

“Através das três tarefas, fiquei a saber que quando escrevemos um texto, precisamos, primeiramente, considerar a estrutura do texto com base no enunciado, e depois pensar como usar informações para organizar o texto, tomando cuidado com a gramática e a coerência quando escrevemos o texto.” (David)

“Sinto meu melhoramento em cada versão do texto. No início, tinha problema em fazer resumo do texto base e em seleção das informações. Depois de ter lido os textos dos colegas, aprendi com eles... Escrevi nove textos ao longo do semestre e isso melhorou minha competência linguística, especialmente a capacidade de produção escrita. Agora para mim não é tão difícil como antes organizar um texto.” (Lúcia)

“Vi meu progresso grande na escrita nesse processo. O mais importante é que consegui ter uma ideia mais completa sobre escrita. Antes achava que a escrita era só uma forma simples de dar opiniões. Com a realização das três tarefas, percebi que precisamos ler com muita atenção o enunciado que é muito importante e é a chave para escrever um bom texto e para atingir o objetivo. A falta de atenção ao enunciado pode causar o insucesso na realização da tarefa. Por exemplo, no início tinha sempre problemas disso, mas depois de ver as sugestões dos colegas e especialmente da professora, conheci a importância da função do enunciado. Sobre o uso das informações, isso não significa apenas usar informações, mas também escolher as informações adequadas para o texto. Por outro lado, a estrutura do meu texto melhorou. Aprendi a escrever o texto de uma forma mais clara e simples além de conhecer diferentes gêneros.” (Isabela)

“Inicialmente era difícil para mim cumprir a tarefa porque o texto base é pouco difícil, mas agora eu consigo cumprir a tarefa porque acho que reescrever é uma boa maneira para elevar meu nível de produção escrita. Através da avaliação do colega e da professora, meu último texto é melhor do que o primeiro. Consigo obter uma melhor capacidade de usar informações e fazer resumo do texto base. A estrutura e a gramática do texto também melhoraram.” (Glória)

“Durante a prática, consegui, gradualmente, aprender a usar adequadamente as informações do texto base. Embora ainda tenha

dificuldade de cumprir as tarefas, gosto muito desta prática que me ajudou a melhorar minha capacidade de produção escrita.” (Liliana)

“No início, não me acostumava às tarefas integradas de leitura e escrita. Mas gosto de reescrever porque através de escrever pelas três vezes um texto, posso pensar mais sobre meu texto, por exemplo, como organizar a estrutura e como expressar melhor as informações que gostaria de falar.” (Vanela)

“Acho que meu texto melhorou muito através dessas tarefas. Aprendi a citar as informações do texto base e expressar minhas ideias claramente. Também aprendi a organizar bem minha ideias.” (Francisca)

“No início, achava que era muito difícil preencher toda a página com as palavras, mas depois, sinto que é cada vez mais fácil expressar minhas opiniões.” (Luís)

“A repetição de escrita ajuda-nos a ter mais paciência no estudo.” (Fábio)

Os depoimentos acima expressam vários aspectos que os alunos consideram ter aprendido a partir da prática de reescrita, da leitura do texto do outro e das sugestões que receberam dos colegas e da professora. Salientam aspectos linguístico-discursivos, o uso de informações, a organização do texto, modos de responder de forma adequada ao que é solicitado na tarefa. Ressaltam a importância do diálogo construído com os colegas e a professora, valorizando o olhar do outro e a possibilidade de retomar o texto a partir dessas trocas. Pode-se inferir também uma compreensão de que a aprendizagem dá trabalho e que o trabalho conjunto qualifica o processo.

Na análise dos dados, vimos que os alunos também aprenderam a escrever bilhetes, construindo uma interlocução com o colega e posicionando-se como leitor interessado, conhecido e solidário. Ao responder aos bilhetes, eles posicionaram-se como um colega interessado em ouvir a leitura do outro e as sugestões.

“O bilhete nos dá uma excelente oportunidade para nos comunicar. Na minha opinião, as ideias de outros são preciosas porque raramente comunicamo-nos de tal forma no estudo. Não posso

garantir que todas as correções e bilhetes fornecidos pelo colega me ajudaram muito, mas pelo menos, cheguei conhecendo as ideias deles.” (Isabela)

Como discutimos anteriormente, ao escrever os bilhetes após a leitura do texto do colega, os alunos faziam menção à (in)adequação do texto em relação ao propósito e a interlocução projetada. Conforme os dados indicaram, ao passo que, no início do semestre, o olhar estava mais voltado a questões linguísticas, aos poucos a compreensão do texto como destinado a alguém com um propósito específico e, por conta disso, com informações relevantes para essa finalidade, tornou-se mais clara. Nesse sentido, eles aprenderam também a ler o texto do outro de acordo com os parâmetros propostos e a posicionar-se perante o texto como um leitor em uma situação de comunicação específica. Para essa aprendizagem, aos bilhetes da professora também podem ter contribuído como modelos.

- Gêneros do discurso, o exame Celpe-Bras e a importância dos critérios da avaliação

Os alunos conheceram diferentes gêneros do discurso, especialmente obtiveram progresso na escrita nos três gêneros: carta do leitor, crônica e carta formal. Além disso, como foram usadas as tarefas autênticas do exame Celpe-Bras, os alunos conseguiram aprofundar seu conhecimento sobre a estrutura e o construto do exame. Tendo feito correções nos textos deles próprios e dos colegas, os alunos ficaram cientes da importância dos critérios da avaliação na prática de leitura e escrita. Os critérios de avaliação, o trabalho com gêneros do discurso em aula, as intervenções e os feedbacks dos colegas e da professora, e as reescritas tornaram as expectativas em relação à escrita mais claras. Nesse sentido, pode-se dizer que o exame Celpe-Bras teve efeitos retroativos tanto na minha forma de ensinar escrita, usando tarefas do exame e critérios coerentes com o construto do exame, como na preparação dos

alunos para ler e escrever de modo a levar em conta o gênero do discurso e, assim, também preparar-se para o exame.

A seguir, a percepção dos próprios alunos em relação ao que aprenderam sobre gêneros do discurso, o exame Celpe-Bras e a importância dos critérios de avaliação .

“Depois de ter feito estes exercícios, sei como escrever textos de diferentes gêneros.” (Verônica)

“Temos escrito textos de diferentes gêneros, por exemplo, carta do leitor, carta oficial e artigos de opinião. Isso me ajudou a conhecer textos de diferentes estilos. ” (Luísa)

“Eu fiquei a conhecer como escrever um texto no exame Celpe-Bras.” (Ronaldo)

“Acredito que esta prática faz bem à minha preparação para o exame Celpe-Bras.” (Liliana)

“Saber os critérios de avaliação é importante para a produção textual porque me faz entender o que é um bom texto. Para mim, os critérios parecem a meta que preciso me esforçar para atingir, a nota 3.” (Francisca)

“Eu participei no exame Celpe-Bras em outubro do ano passado. Nesse momento, não tinha recebido nenhum treinamento nessa área e nenhuma disciplina era relacionada com a produção escrita, por isso, as tarefas do exame Celpe-Bras foram muito difíceis para mim. Havia muitas palavras que não conhecia no exame, e não conseguia entender bem os enunciados das tarefas. Não sabia como usar informações do texto base e no exame eu apenas copieei umas frases do texto lido... Depois de ter escrito e reescrito os nove textos, acho que agora conheço bem as exigências das tarefas do exame Celpe-Bras, especialmente como selecionar as informações e as usar no meu texto. Agora sei como identificar as informações mais importantes e necessárias do texto base para escrever um texto. Eu me senti muito feliz quando recebi “Parabéns!” escrito pela professora no meu nono texto. Acredito que poderei fazer muito melhor no meu próximo exame Celpe-Bras.” (Anderson)

Nos depoimentos acima, os alunos salientam aspectos que aprenderam em relação às características do Celpe-Bras e às expectativas do exame em relação à proficiência

em leitura e escrita. Além de expressarem maior segurança para escrever nos gêneros trabalhados, ressaltam ter aprendido o que é considerado uma boa leitura e um bom texto escrito nessa esfera de atuação (sistema de avaliação Celpe-Bras), referindo-se, assim, à aprendizagem de valores que perpassam essas práticas. As falas também chamam a atenção para a importância de uma preparação para o exame para que se sintam mais confiantes para fazer a prova.

- Autoavaliação: olhar o texto do outro faz pensar sobre o próprio texto

Os alunos melhoraram sua capacidade de autoavaliação e autocrítica fazendo a correção dos textos dos colegas e reescrevendo seu texto. Como já apontado, ao lerem criticamente os textos dos colegas, os alunos refletiram sobre seu próprio texto. Isso foi possibilitado por meio das oportunidades de reescrita e de ler e comentar o texto do outro. Esse movimento de alteridade foi importante para aprender a ver o seu próprio texto: conforme dito anteriormente, tornar-se um leitor mais qualificado do seu próprio texto requer trabalho e é uma aprendizagem.

“Quando eu corrigia os textos dos colegas, tinha oportunidade de ver como eles pensavam quando escreviam o mesmo texto. Depois, na minha reescrita, podia aprender com eles.” (Verônica)

“Minha correção dos textos dos colegas foi uma experiência de saber como eles escreviam a mesma tarefa. Quando descobria alguns problemas nos textos deles, sempre pensava se eu próprio cometia erros semelhantes. Depois da correção, sempre tinha uma discussão com os colegas para ver juntos como melhorar o texto através da reescrita.” (Luísa)

“Por exemplo, quando corriji o texto do colega Anderson, descobri que ele usava muitas palavras que eu não conhecia. Aprendi muito com ele. ... A correção nos possibilita aprender uns com os outros.” (Luís)

“Comparando com os textos dos meus colegas, posso observar o hábito de escrever deles e as diferenças de escrita entre nós. Isso é útil para mim.”

“Para mim, a capacidade de autocrítica e automelhora foi elevada.”

(Fábio)

Os alunos expressam suas aprendizagens com o outro, salientando a relevância da leitura do texto do outro para refletir sobre o seu próprio. Essa prática não só gerou momentos de aprendizagem mas também valorizou os colegas como pessoas com quem podiam aprender e que tinham perspectivas diferentes que eram interessantes de conhecer. Uma implicação pedagógica importante desses depoimentos é o planejamento de diferentes dinâmicas em sala de aula que promovam trabalho colaborativo entre os alunos: o trabalho em pares e em grupos qualifica o trabalho pedagógico e gera aprendizagens significativas.

- Conferir sentido ao que está sendo ensinado em aula: diálogo mais amplo

Embora meu foco de análise tenha sido os textos e as reescritas a partir das intervenções e sugestões dos colegas e da professora e não tenha analisado de modo detalhado as atividades em aula, as práticas de escrita e reescrita analisadas e os depoimentos dos alunos apresentados acima permitem concluir que os alunos puderam dar sentido ao trabalho com a escrita proposto relacionando-o com os objetivos e as orientações teóricas da disciplina. Como vimos, as práticas pedagógicas adotadas conjuntamente favoreceram e criaram um diálogo mais amplo e condições de produção propícias para as aprendizagens relatadas aqui.

Nos depoimentos, os alunos expressaram sua visão sobre o progresso que fizeram e relacionaram essas aprendizagens com as atividades que desenvolveram na disciplina: conhecer e discutir os critérios de avaliação, praticar leitura e escrita com tarefas do exame Celpe-Bras, analisar as tarefas do exame, conhecer as expectativas de proficiência do exame, ler e analisar o texto do outro de acordo com parâmetros de avaliação conhecidos por todos, comentar o texto do outro por meio de bilhetes, ler as sugestões do outro, avaliar as sugestões recebidas e as aprendizagens com base na leitura do texto do outro para reescrever o seu próprio texto. As relações estabelecidas pelos alunos entre suas aprendizagens e as atividades realizadas desencadearam novas

reflexões sobre minha prática e sobre a participação de todos no trabalho proposto e me ajudaram a compreender melhor a proposta pedagógica desenvolvida e as teorias que a sustentam. Os ganhos de proficiência em escrita alcançados pelos alunos, aparentes no percurso dos textos produzidos e nos seus relatos, corroboram a visão de aprendizagem como um percurso de trabalho colaborativo e programas de ensino que promovem o diálogo, a experiência da alteridade, a negociação de valores, a construção de metas de aprendizagem e a compreensão das expectativas relacionadas ao alcance dessas metas, práticas de avaliação continuadas e novas oportunidades de prática (reescrita). De acordo com Schlatter e Garcez (2012):

- Criar condições para a aprendizagem é a base para desenvolver um vínculo com o conhecimento;
- para ensinar e para aprender, é necessário ter parceiros com quem conversar, refletir, analisar, refutar, brigar, combinar;
- para ensinar, é fundamental ter vivências constantes de aprendizagem, formação na área específica e confiança de que há algo a ensinar que seja relevante para a vida do educando e do conjunto da sociedade, portanto, é preciso estudar, planejar, preparar, tornar significativo;
- é necessário também avaliar sistematicamente o processo, para poder redirecionar o que está sendo feito e criar novas oportunidades de aprendizagem. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 140)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi estudar a prática de avaliação de produções escritas em português de aprendizes chineses e analisar as mudanças realizadas na reescrita a partir do feedback dado pelo colega e pelo professor. Para isso, desenvolvi uma pesquisa na disciplina Leitura II, ministrada por mim para 15 alunos chineses do 4º semestre do Curso de Graduação em Língua Portuguesa em uma universidade chinesa. A disciplina teve 16 encontros (32 horas), durante os quais a professora-pesquisadora propôs a leitura, a discussão e a escrita de diferentes gêneros do discurso. Entre as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, foram propostas aos alunos três tarefas do exame Celpe-Bras, que são foco deste estudo. A primeira versão do texto de cada tarefa foi corrigida pelo colega. A seguir, os alunos fizeram a reescrita com base no feedback dado pelo colega. A professora-pesquisadora corrigiu a segunda versão do texto e deu aos alunos o feedback para que eles fizessem nova reescrita. Depois, a professora-pesquisadora corrigiu a terceira versão do texto. Para obter as perspectivas dos alunos sobre suas aprendizagens nesse percurso, foram realizadas entrevistas com todos os alunos participantes.

Foram coletados 135 textos, incluindo a versão original e duas versões de reescrita. Analisei as ações de correção do colega e da professora e fiz uma análise quantitativa para discutir a correção e o feedback fornecidos pelo colega e pela professora em relação ao uso dos recursos linguísticos, ao uso das informações e à situação de produção. Examinei os textos reescritos, comparando-os com a versão original para discutir mudanças na reescrita a partir do feedback dado pelo colega e pela professora.

Busquei, neste estudo, responder as seguintes perguntas: 1) Qual é o feedback fornecido pela professora e pelos colegas? 2) Que mudanças são observáveis na produção de escrita dos alunos em relação à situação de produção, ao uso das informações e aos recursos linguísticos utilizados na reescrita dos textos? 3) É

possível estabelecer uma relação entre o feedback e as mudanças elaboradas nos textos?

Através da análise e da comparação dos 135 textos coletados, pude constatar que tanto os alunos quanto a professora realizaram correções indicativas, resolutivas e textuais-interativas (bilhetes). Em resposta à primeira pergunta de pesquisa, portanto, os alunos usaram correções indicativas e resolutivas para problemas relacionados com recursos linguísticos, como erros gramaticais e ortográficos, e nos bilhetes mencionaram questões sobre o uso das informações e à situação de produção. A professora também fez correções indicativas e resolutivas relacionadas a recursos linguísticos e fez sugestões relativas ao uso das informações do texto base e à situação de produção, como a interlocução, o uso de informações além do texto base.

Quanto aos progressos que podem ser observados na reescrita (perguntas 2 e 3), todos fizeram reescritas partindo das correções e do feedback recebido, aprimorando seu texto da primeira até a terceira versão. Ao comparar os 9 textos escritos e as reescritas de três alunos ao longo do semestre, pôde-se observar que houve ganhos de expressão e de produção nos diferentes gêneros focalizados. Na perspectiva dos alunos, a competência de leitura melhorou ao longo do semestre, a produção escrita progrediu em termos de construção da interlocução, uso das informações e recursos linguísticos, e aprofundou-se o conhecimento sobre diferentes gêneros discursivos, o exame Celpe-Bras e critérios da avaliação alinhados a uma perspectiva de escrita como participação social, orientada pela interlocução e pelo propósito da situação de comunicação proposta.

O presente trabalho discutiu a reescrita como atividade fundamental no ensino da escrita em língua adicional, bem como o importante papel do diálogo e da alteridade nesse processo: colocar-se no lugar do outro, ouvir (ler) o outro e posicionar-se em relação ao dizer do outro são movimentos constitutivos da escrita e da aprendizagem da escrita. Promover oportunidades de encontro com parceiros (professora e colegas)

torna-se, assim, uma prática recomendável para o ensino da escrita.

Vimos também que, no ensino da escrita na perspectiva de gêneros do discurso, é produtivo organizar conteúdos que tratem dos aspectos relativamente estáveis dos gêneros selecionados e que, para isso, é necessário combinar, de modo coerente, tarefas de escrita, parâmetros de avaliação e discussões sobre características do gênero e das expectativas de proficiência. Entre os objetivos do ensino de escrita desde uma perspectiva de uso da linguagem está o de dar acesso ao que historicamente foi construído como relativamente estável nos gêneros do discurso em pauta, tanto em termos de parâmetros de textualização e recursos linguístico-discursivos necessários e preferíveis quanto a valores historicamente atribuídos pelos participantes ao que é dito e a diferentes modos de dizer. Alcançar um entendimento compartilhado sobre essas expectativas abre espaço para compreender projetos do dizer que sejam diferentes do esperado.

Na discussão dos resultados da pesquisa, destaquei ainda o valor da participação dos alunos, que se assumiram como escritores-autores e interlocutores, e da turma toda desenvolvendo junto via leitura e escrita. O trabalho conjunto de todos nesse percurso mostra uma produção autoral muito forte: os alunos se apropriaram do que queriam dizer, do lugar de dizer e de como dizer como autor do seu próprio dizer. O trabalho possibilitou a interlocução, a apropriação da língua portuguesa, a autoria no uso da língua em situações concretas. Além disso, a leitura pelos colegas possibilitou que o escritor-autor se colocasse numa posição de interlocutor, em diálogo com o colega que lia o seu texto. A oportunidade da reescrita, de olhar o texto do outro e, assim, de aprender a ver o seu próprio texto com outros olhos possibilitou que os alunos se tornassem leitores mais qualificados do seu próprio texto.

Também é importante salientar o papel do professor nesse percurso como possibilitador de um ambiente de trabalho colaborativo que promoveu a aprendizagem dos vários aspectos acima. Como afirmam García e Sylvan (2011):

[...] o ensino nas salas de aula multilíngues/multiculturais de hoje deve se concentrar na comunicação com todos os alunos e na negociação de conteúdos acadêmicos desafiadores com todos

eles, construindo a partir de suas diferentes práticas linguísticas [...]”²⁷(GARCÍA; SYLVAN, 2011, p. 386)

Os autores propõem oito princípios como centrais” a propostas pedagógicas que visem ao sucesso da educação plurilíngue dinâmica:

1. heterogeneidade e singularidades na pluralidade;
2. colaboração entre os estudantes;
3. colaboração entre os professores;
4. aulas centradas nos estudantes;
5. integração entre língua e conteúdo;
6. plurilinguismo a partir dos repertórios dos estudantes;
7. aprendizagem a partir da experiência; e
8. autonomia e responsabilidade situadas.²⁸

Entendo que a discussão feita nos capítulos 4 e 5 corrobora os princípios propostos por García e Sylvan (2011), principalmente no que diz respeito a: a) colaboração entre os estudantes, por meio da interlocução que construíram ao longo do percurso da reescrita dos textos; b) integração entre língua e conteúdo, considerando que usavam a língua portuguesa para expressar seus pontos de vista e aprender sobre outros pontos de vista em relação aos temas trabalhados; c) aprendizagem a partir da experiência, tendo em vista as diversas oportunidades de prática de escrita e reescrita que tiveram; e d) autonomia e responsabilidade situadas, visto que se constituíram como alunos participativos no empreendimento conjunto, se responsabilizando pela realização das tarefas propostas e atuando como escritores-autores e leitores-interlocutores durante todo o percurso.

²⁷ Versão original: [...] teaching in today’s multilingual/multicultural classrooms should focus on communicating with all students and negotiating challenging academic content with all of them by building on their different language practices [...]

²⁸ Versão original: Eight principles lie at the core of the [instructional design for dynamic plurilingual education to succeed]: 1. heterogeneity and singularities in plurality; 2. collaboration among students; 3. collaboration among faculty; 4. learner-centered classrooms; 5. language and content integration; 6. plurilingualism from the students up; 7. experiential learning; and 8. localized autonomy and responsibility.

Truscott (1996) defende que a correção de questões linguísticas é um procedimento ineficaz e que tem pouco ou nenhum efeito sobre a melhora da capacidade de escrita dos alunos. O autor completa que a correção gramatical pode ter efeitos nocivos, desmotivando os alunos a escrever. Através da análise deste estudo, não parece que a correção e o feedback causam prejuízos. Conforme vimos nos depoimentos dos alunos e na reescrita dos textos, a correção os ajudou a melhorar sua produção textual porque lhes propiciou novas oportunidades de prática e de reflexão sobre o que tinham escrito, tanto a partir dos comentários do outro como a partir da sua leitura de textos dos outros.

É preciso salientar, no entanto, que o estudo desenvolvido aqui tratou da reescrita mediada pela leitura, avaliação e sugestões de outros leitores, o que não é tratado por Truscott (1996). Isso posto, concordamos que somente a correção não parece ser suficiente para melhorar a escrita. Como vimos, os resultados discutidos aqui indicam que a correção pode ser benéfica para a aprendizagem se combinada com outras práticas pedagógicas: adoção de parâmetros de avaliação conhecidos por todos, discussões sobre a qualidade de textos, orientações claras para a reescrita, leitura e avaliação de textos de outros, e reescrita. É nesse grande cadeia de enunciados que a aprendizagem pôde acontecer.

O que Truscott analisa é a relação entre correção e aprendizagem de aspectos gramaticais. Essa questão mereceria uma discussão mais aprofundada em pesquisas futuras, mas é importante chamar atenção para quais índices estão sendo considerados como relevantes para dizer que houve aprendizagem. Desde uma perspectiva etnometodológica de aprendizagem (Abeledo, 2008; Abeledo et al, 2014), poderia se dizer que os alunos aprenderam ao corrigirem as inadequações lingüísticas apontadas pelo colega e pela professora. Nessa perspectiva, a aprendizagem é uma ação construída na participação pelo uso da linguagem no momento em que o participante

exibe “a sua condição de membro competente de uma comunidade de prática linguística” (ABELED0 et al, 2014, p. 138):

[...] o trabalho de aprender [é] entendido não como o acúmulo individual de conhecimento de uma língua enquanto objeto de aprendizagem, mas sim como um trabalho interacional inseparável da participação pelo uso da linguagem, um trabalho que (re)organiza as relações de pertencimento. (ABELED0; FORTES; GARCEZ; SCHLATTER, 2014, p. 138)

Nesse sentido, poderíamos dizer que houve aprendizagem pois os estudantes passaram a utilizar as formas linguísticas preferidas, exibindo sua condição de membro proficiente na comunidade de prática em que estavam participando. Por outro lado, embora os alunos tenham relatado ganhos de aprendizagem a partir do feedback do colega e do professor e da prática da reescrita (e alguns depoimentos mencionam explicitamente aprendizagens linguísticas), uma discussão mais aprofundada sobre os critérios utilizados para avaliar a aprendizagem e mais avaliações coletivas com discussões específicas em relação a recursos linguístico-discursivos preferíveis, valores e expectativas relacionadas aos gêneros em pauta poderiam ajudar ainda mais os alunos na compreensão dos parâmetros da avaliação, na relação entre seus projetos do dizer e suas escolhas linguístico-discursivas e no aperfeiçoamento da produção escrita. Partindo da perspectiva do Círculo de Bakhtin, a linguagem é um acontecimento social que se realiza por meio da interação. Os enunciados são sempre responsivos em relação aos enunciados que os precedem. Nesse sentido, a produção textual dos alunos, a correção e o feedback dados pela professora e pelo colega e a reescrita constituíram uma cadeia de enunciados ao longo do semestre que, como dissemos, propiciou o diálogo entre os participantes relativo ao ensino e à aprendizagem de leitura e escrita.

Como disse David na entrevista:

“Tenho uma sugestão: acho melhor formarmos grupos com 3 ou 4 elementos quando fazemos correção dos textos para que possamos

discutir juntos sobre o texto de um aluno. Assim, podemos entender melhor como usar os parâmetros para avaliar o texto.”(David)

Nos procedimentos desta pesquisa realizei apenas uma discussão conjunta com os alunos sobre os parâmetros da avaliação e uma correção coletiva. Se tivesse feito mais discussão com os alunos, depois de cada tarefa, sobre a correção do colega e a reescrita deles, talvez pudesse ter contribuído ainda mais para a aprendizagem dos alunos. Ter clareza sobre os parâmetros de avaliação e ver como outros colegas corrigem o mesmo texto pode proporcionar aos alunos um papel mais participativo no processo de avaliação e na condução de seu próprio processo de aprendizagem. Práticas de discussão e avaliação coletiva das tarefas em sala de aula podem ser oportunidades de explicitar aos alunos esses critérios.

Como vimos, as tarefas do exame Celpe-Bras propõem uma situação de uso da língua portuguesa, explicitando os atores sociais envolvidos (uma posição enunciativa de quem escreve e um interlocutor para quem esse texto deve ser dirigido). Alguns dos lugares sociais que os alunos precisam assumir nessas tarefas podem ser considerados bastante desafiadores, como um colunista de jornal ou alguém do departamento de marketing em uma empresa de cosméticos. Durante as aulas, os enunciados das tarefas foram explicados e discutidos antes que os alunos procedessem à escrita, mas não tratamos dos possíveis valores associados a essas posições sociais. Os próprios alunos imaginaram e criaram essas posições sociais e seus modos de dizer a partir de suas experiências prévias. Considero que uma discussão com os alunos antes ou, preferencialmente, depois da primeira versão sobre possíveis valores atribuídos a essas posições sociais possa contribuir para orientar as escolhas linguístico-discursivas e culturais para a produção do texto. Nesse sentido, a simulação proposta pela tarefa proporciona uma oportunidade para a negociação de valores e a busca por recursos que possam construir o projeto de dizer de cada um e, assim, aperfeiçoar o uso de linguagem nas práticas sociais focalizadas.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir para o ensino de escrita em

língua portuguesa a alunos chineses e, mais especificamente, para a preparação dos estudantes chineses ao exame Celpe-Bras e às aulas que irão frequentar em seu intercâmbio em contextos de ensino que trabalham na perspectiva de uso da linguagem e de gêneros do discurso. Considerando que a compreensão dos alunos sobre as práticas implicadas pelo construto teórico adotado tanto no exame quanto no ensino podem ter um papel importante em sua aprendizagem, busquei analisar, a partir da prática de escrita e reescrita com base em gêneros dos discurso, o percurso de aprendizagem dos alunos. Entendo que, a partir da análise da reescrita de textos por alunos chineses com base em orientações de reescrita voltadas para questões relevantes aos gêneros do discurso, esta pesquisa possa favorecer a apropriação do conceito de escrita como prática social por professores e alunos chineses que se afiliam ou desejam se afiliar a essa perspectiva no ensino e na aprendizagem de produção de texto em português, bem como proporcionar uma metodologia para a preparação de candidatos ao exame Celpe-Bras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELED, M. L.; FORTES, M. S.; GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. **Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(53.1): 131-144, jan./jun. 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** SP: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERETTA, J. M. **A Correção de Erros: Inimiga ou Aliada? A Reescrita como Estratégia de Correção e de Conscientização na Produção Escrita de Aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira.** Dissertação de Mestrado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2001.

BRITTO, L.P.L. Verdades perigosas. **Na Ponta do Lápis**, VII (18), p. 28-31, dezembro de 2011.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de tradução** – Revista do Instituto de Letras da UFRGS, Porto Alegre, n.9, p.49-71, janeiro-março 2000.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, 9: 55-80, 2000

CONCEIÇÃO, J. V. **Gêneros orais nas aulas de PLA: Princípios e práticas de ensino.** Dissertação de Mestrado em Letras, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

DILLI, C; SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso. In: Schoffen, J. R.; Kunrath, S. P; Andrighetti, F. H; Santos, L.G. **Português como língua adicional: reflexões para a prática docente.** Porto Alegre, Ed: Bem Brasil Editora, 2012.

FERRIS, D.R. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). **Journal of Second Language Writing**, 1999.

GAO, J. R. **Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes**

de chinês. Dissertação de Mestrado em Letras, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. E. **Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in Pluralities.** *The Modern Language Journal*, 95: p. 385-400, 2011.

GOMES, M. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras.** Dissertação de Mestrado em Letras, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GUS, C. **O feedback avaliativo e corretivo em composições de língua inglesa analisadas por professores não-nativos.** Dissertação de Mestrado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2001.

HECK, M.C. **Avaliação de produção textual: um diagnóstico para a reescrita.** Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização Estudos Linguísticos do Texto. Porto Alegre, UFRGS, 2007.

HENDRICKSON, J.M. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. **Modern Language Journal**, v.62, p.387-398, 1978.

HILLOCKS, G. Jr. **Research on written composition: New directions for teaching.** Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills/National Conference on Research in English, 1986.

KEPNER, C.G. An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. **Modern Language Journal**, v. 75, p. 305-313, 1991.

KNOBLAUCH, C.H., & BRANNON, L. Teacher commentary on student writing: The state of the art. **Freshman English News**, v.10 (2), p.1-4, 1981.

KLEIMAN, A.B. Avaliando a compreensão: letramento e diversidade nos testes de leitura. In: Ribeiro, Vera M. (Org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global Editora, 2003, p. 209-225.

KRAEMER, F.F. **Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol.** Trabalho de conclusão em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2008.

KRASHEN, S.D. **Writing: Research, theory, and applications.** Oxford: Pergamon Institute of English, 1984.

KRASHEN, S.D. Comprehensible input and some competing hypotheses. In: Courchêne, R.; Glidden, J.I.; St. John, J.; Therien, C. (Eds.). **Comprehension-based second language teaching** (pp. 19-38). Ottawa, Canada: University of Ottawa Press, 1992.

LAROCA, M. N.; BARA, N.; PEREIRA, S. M. **Aprendendo Português do Brasil.** Pontes Editores, 1998.

LEKI, I. Coaching from the margins: Issues in written response. In: Kroll, B. (Ed.), **Second Language writing: Research insights for the classroom** (pp.57-68). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LYSTER, R.; LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. What's wrong with oral grammar correction: A response to Truscott's. **The Canadian Modern Language Review**, v. 55 (4), p. 458-467, 1999.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: Brait, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.**São Paulo: Contexto, 2008, p. 151-166.

MENTI, M. **O Que Norteia a Escolha de Professores de Língua Estrangeira por Diferentes Tipos de Feedback Corretivo.** Dissertação de mestrado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2006.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: Meurer, J. L.; Motta-Roth, D. (orgs.) **Parâmetros de textualização.** Santa Maria: Ed. UFSM, 1997.

MOTERANI, N. G. E MENEGASSI, R.J., Aspectos linguísticos-discursivos na revisão textual-interativa. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52 (2), p. 191-472, jul./dez. 2013.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, código e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROTTAVA, L. Operacionalização e implementação de material didático para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de português como L2 para hispano-falantes. **Línguas e Letras**, v.5, n.1, p.99 - 120, 2002.

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

SANTOS, L.G. **Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2007.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v.7 (1), p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, M. E GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, J.R., GOMES, M.S. E SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gênero do discurso. In: Silva, K. A; Torres, D. (orgs.). **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas: Pontes, 2013.

SCHOFFEN, J.R. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2003.

SCHOFFEN, J.R. **Gênero do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de doutorado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2009.

SEMKE, H.D. Effects of the red pen. **Foreign Language Annals**, v.17, p. 195-202, 1984

SHEPPARD, K. Two feedback types: Do they make a difference? **RELC Journal**, v.

23, p. 103-110, 1992.

SHU, D.F., ZHUANG Z. X. **Ensino Moderno de Línguas Estrangeiras**. Shanghai Foreign Language Press, 2008.

SIDI, W.A. **Níveis de proficiência em leitura e escrita de falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

SIMÕES, L. J.; FARIAS, B. S. Conversa vai, escrita vem. **Na Ponta do Lápis**, v.21, p. 30-39, 2013.

TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. **Language Learning**, v.46, p. 327-369, 1996.

TRUSCOTT, J. The case for “the case for grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. **Journal of Second Language Writing**, v.8, p.111-122, 1999.

WEIGLE, S. C. **Assessing writing**. Cambridge. Cambridge University Press: 2002.

YAN, Q. R. **De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

YE, L. **A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa**. Dissertação (Mestrado em PPG-Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ZAMEL, V. Writing one’s way into reading. **Tesol Quarterly**, v.26, n. 3, p. 463-485, 1992.

APÊNDICE

I. Os três textos analisados na primeira aula

Texto 1



Tarefa 3

Feliz Aniversário de casamento

A Maria e O André ~~são um casal e já se casaram~~ há ^{há} por um ano. ^{E quando} Enquanto a noite ~~de~~ chegasse, eles decidiram a sair para celebrar. Por causa disso, a Maria ~~se~~ vestiu o ^{seu} melhor e mais caro vestido ~~de~~ que é branco e feito com seda.

Pegaram o táxi e chegaram ao bar pequeno.

- Hoje é dia de aniversário! a gente deve ir ao restaurante francês. O que é isso? - reclamou a Maria.

- Querida, o mais importante é a alegria, né? Esse bar é muito legal!

- Puxa vida! Olha, eu ~~me~~ ^{visto} ~~vesto~~ meu mais bonito vestido, não dá para tomar cerveja e comer batata frita!

- Oh, eu vi! Tu tá maravilhosa hoje! (Tu prometi absolutamente volte a pena!) ^{cafuco} → ??

Mesmo ~~seja~~ a mulher ^{seja} descontente, eles entraram no bar. O André chamou o garçom, pediu cerveja e pratos.

Estavam conversando quando apareceu uma mulher super bonita, mas bêbada. O homem não conseguiu contrair seus olhos, ele começou a olhar para aquela mulherão. ~~quando~~ [?] A Maria não percebeu.

- André, o bar é legal mesmo. Vamos dançar!

- André?

- André!

- André!!! O que tá fazendo??!

- Oh, querida, desculpa! ~~Faz~~ Aqui é tão lamulhando.

A Maria não acreditou e olhou para atrás (com suspeição).

fica melhor: suspeitando

que continuasse

descobriu a mulher. Ficou bem zangada e decidiu sair embora. Andre ~~tem~~ pediu a sua mulher (continuar ficar) no bar. Mas não funcionava. No caminho para saída, ~~se~~ um casal brigava e quando passaram aquela mulher bêbada, a Maria bateu nela ~~no~~ com ombro. O ~~que~~ inesperando é que a mulher ^{também} jogou o ^{copo} de cerveja no vestido da Maria.

- AH!!! Meu vestido!!! - gritou a Maria com voz alto.

- - A mulher já estava bêbada demais.

- Maria, o que tá acontecendo? - o Andre ~~atônito~~ ^{perguntou} chegou um pouco atrasado. ~~o que~~ ~~é~~ ~~estava~~ ~~a~~ ~~ter~~

- É ela! Ela destruiu o meu melhor vestido! É feito de seda!!! Andre, ~~faça~~ ~~com~~ ~~deixe~~ ela devolver o meu vestido! como assim?

- Querida.... há muita gente aqui, ~~vou comprar~~ ela já tava bêbada, talvez não seja o seu erro, né? Vou comprar o novo para ti. ^{erro de quem?}

- Porque?! Eu sei que é ela. Não quero o novo. Só gosto ~~de~~ deste. Porque você ajuda ela? Quem é ela?!!

Ao mesmo tempo, surgiu ~~o~~ um homem musculoso perguntando:

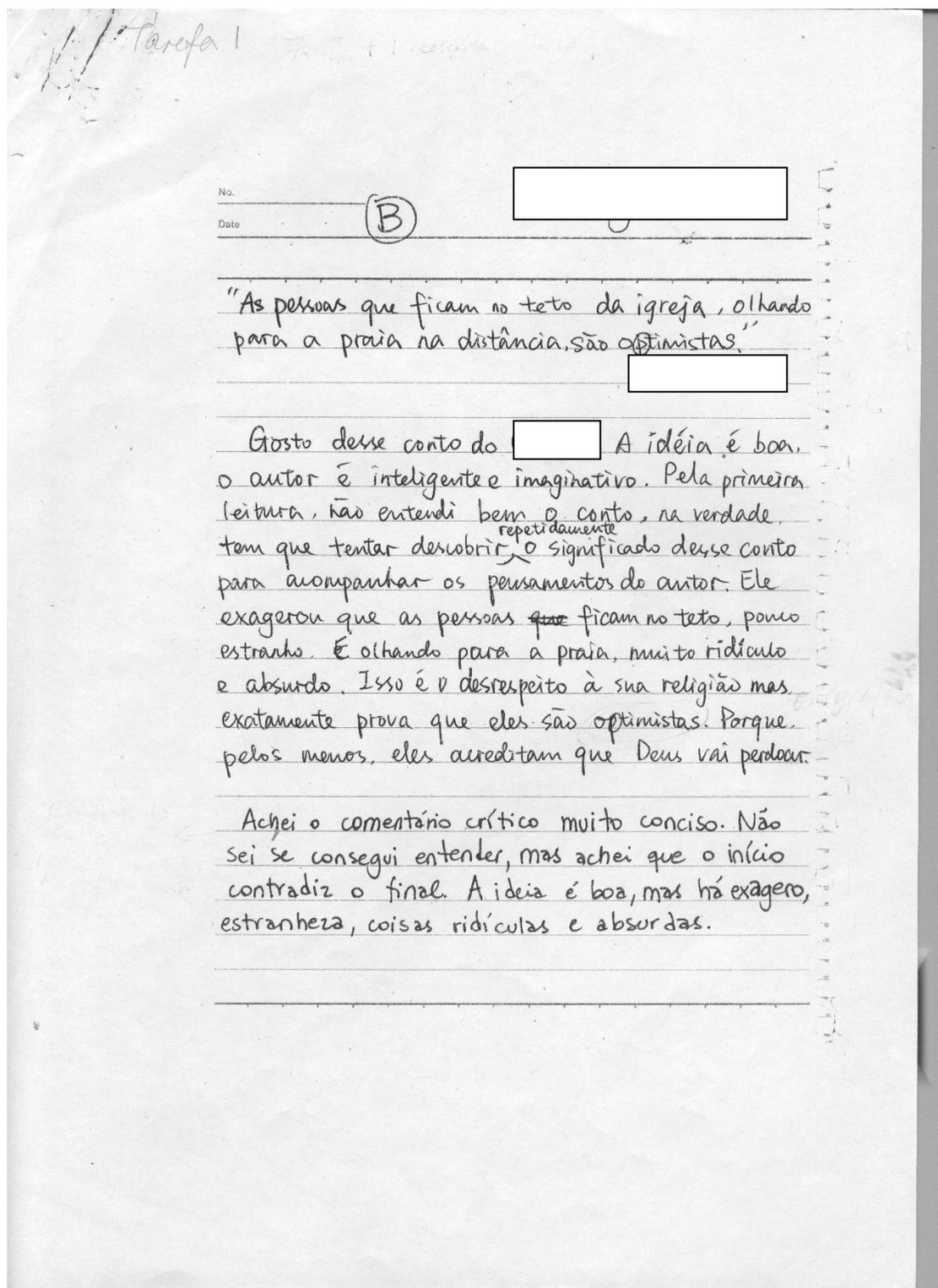
- O que você ~~está~~ fazendo com minha namorada? ^{perguntando}

O homem estava vestindo uma camisa apertada e era obviamente perceber que havia algo avolumado à ilharga.

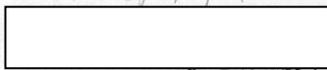
Ambos ~~um~~ o casal foi assustado e responderam com voz cauteloso: ^{??}

- Nada, Nada... A gente tem que se mandar. Tchau!
E rapidamente saíram embora.

os trechos assinalados por mim têm problemas que prejudicam o entendimento do texto.



Tarefa 7.10



A

17/6

CUC 中國傳媒大學

Carta para amor do passado.

xx Cidade, ¹² de Junho

Amor da minha vida,

Faz tempo a gente não se vê, estranho, ^é? Mas eu ainda sinto a tua parceria ~~ao~~ ao lado de mim, como se estivesse aproveitando todos os dias contigo.

Hoje é dia dos namorados, já não sei quantos a gente não comemorou junto. Deparei com uma moça muito parecida ^{con} ^{tigo} ^{me} e ela ^{me} fez lembrar todos os momentos de felicidade que passei ao lado de ti. Tinha olhos idênticos como os teus, e brilhavam jóias de amor e juventude. Não consegui parar de ~~par~~ pensar no nosso passado a partir do momento em que ela entrou na minha vista. Agora ^é está quase meia noite e decidi escrever para ti, expressando o meu afeto no fundo do meu coração.

Tivemos tanta alegria juntos, tu é o meu primeiro amor verdadeiro e talvez o último. Ainda não achei nenhuma pessoa que possa me provocar tanto amor na minha vida. Porém, a vida é sempre cruel. Tu tem uma família riquíssima e eu ^{não} tinha nada além

17/6

CUC 中國傳媒大學

da paixão por escrever. Somos pessoas de diferentes mundos. O nosso primeiro encontro já era um erro. Amor entre uma senhorita nobre e um escritor pobre e desconhecido, esse milagre só se realiza na telenovela. Mesmo que se rebelasse contra os teus pais e a tua família, não podia ficar comigo para sempre. E no outro lado, ^{eu não} tinha nada para te oferecer. Não era famoso nem rico, não tinha um emprego fixo nem podia assegurar uma vida financeiramente estável para ti.

Sentia muita incapacidade dentro de mim e fui embora sem me despedir. Na verdade, o teu pai me deu um cheque para que eu saísse dali, mas recusei. Quero que saiba que realmente te amo e vou te amar para sempre. Sai da cidade e cheguei a uma pousada cujo dono é Lilico. Ainda ~~se~~ lembra? Amigo meu, com bigode e óculos? Já fiquei aqui por quase oito anos. Durante esse período, escrevi muito e me esforcei para realizar o meu sonho de ser um grande escritor. Entretanto, até agora não tive nem um livro publicado. Este será um castigo por não insistir no nosso amor?

[Redacted]

10.1

1716

CUC 中國傳媒大學

Eu penso em ti de vez enquanto e não consigo me
 limitar a imaginar como seria o nosso relacionamento
 se não desistisse e saísse do teu lado. Sei que a mágica
 não acontece duas vezes, e o nosso amor não voltará
 por mais que eu pesse. Deixe eu sofrer na tristeza
 da perda de amor, é o que eu mereço.

Beijas,

[Redacted]

Você está
 escrevendo
 maravilhosamente
 bem!

Que coisa boa
 ler um texto
 tão bem
 escrito!

Beijas,

[Redacted]

II. As três tarefas usadas na pesquisa

Tarefa 1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | A morte do automóvel

Página 8

Após ler a crônica abaixo, escreva uma carta para ser publicada na seção "Cartas do Leitor" do mesmo jornal, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliando a sobrevivência do automóvel no século 21.

O ESTADO DE MINAS • DOMINGO, 17 DE JUNHO DE 2012.
8 CULTURA
AFFONSO ROMANO DE SANT'ANNA
"Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!"

A morte do automóvel

Eu poderia começar narrando que outro dia peguei meu carro para ir a um evento e fui rodando, rodando, até que no meio do caminho me dei conta de que havia cometido um erro fatal: não deveria ter ido no meu carro, deveria ter pegado um táxi, pois não ia achar estacionamento.

Já que estava a caminho, continuei, cheguei ao lugar do compromisso, e, como previa, não havia jeito de estacionar. Fui olhando as ruas em torno, e nada. Acabei voltando para minha casa, botei o carro na garagem, peguei um táxi e fui ao compromisso.

Mas posso começar esta crônica de outro modo, dizendo: minhas amadas irmãs, meus amados irmãos! Tive uma visão! Como São João na Ilha de Patmos, vi o Apocalipse! Eu vi a morte do automóvel! Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!

Quando Henry Ford descobriu a linha de montagem e começou a produzir carros em série, foi uma revolução. O indivíduo se afirmava, cada um poderia ter a sua máquina. Isso foi (perversamente) estupendo.

O que veio depois é que se transformou num beco sem saída: qualquer cidade de tamanho médio conhece os desesperadores conges-

tionamentos. Ficamos duas, três, quatro horas presos dentro dos carros.

Aí a engenharia de trânsito entra em cena: mudam a mão das ruas, criam pistas só para ônibus e táxis, inventam metrô subterrâneos e de superfície.

Lamento informar que não adiantará. A quantidade de carros jogados nas ruas é maior do que nossa capacidade de abrir ruas, metrô, etc.

O que fazer, já que a indústria automobilística gera (e degenera) centenas de produtos e move a sociedade de consumo?

Na verdade, lhes digo: tudo é provisório. Nossas cidades ainda estão cheias de estátuas de generais a cavalo. Mas os generais não andam mais a cavalo como antigamente, não são eles que comandam o mundo, são os industriais que comandam e estão a cavaleiro dos generais.

Outro dia, vi o engenheiro italiano que inventou o carro que vira helicóptero: cria asas, mas precisa de uma pista de 50 metros para decolar. Portanto, no engarrafamento não funciona. E as ambulâncias continuam buzinando atrás da gente para poderem passar.

Pois lhe afianço: o automóvel

chegou ao fim da própria estrada. O desenvolvimento o liquidou. A solução será criada. Qual, não sei! Transporte coletivo? Qual? Redesenho das cidades? Não sei. Mas o automóvel está morto e não sabe. É um veículo individualista, poluidor e se prolifera como barata.

Poderia propor aqui, como naquele filme *Um dia de fúria*, que todos colocassem fogo nos seus carros ou os deixassem apodrecer nas garagens. Mas não devo fazer isso. Temo que um dia haverá engarrafamento tão amplo e total que todos os habitantes das cidades, encurralados, sem poder sair para frente ou para trás, sem poder se alimentar ou beber água, apodrecerão com seus veículos nas artérias enfartadas de nossas imensas e macabras cidades.

ESTADO DE MINAS, 17 jun. 2012 (adaptado).

http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2012_2

2013/2 **Celpe** Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | MORAR SOZINHO **Página 8**

Um jornal de grande circulação está preparando uma edição especial sobre tendências contemporâneas de comportamento. Como colunista desse jornal, você ficou responsável por escrever um artigo de opinião sobre o fenômeno *morar sozinho*. Em seu artigo, discuta as visões apresentadas nos textos "*Morar Sozinho*" e "*Solidão pode causar mais males à saúde que obesidade e tabagismo*", exponha o seu ponto de vista e aponte as possíveis consequências do fenômeno *morar sozinho* para a vida em sociedade.

Morar Sozinho

Revista IstoÉ.com

Sozinho em um apartamento. Assim virá grande parcela da população mundial nas próximas décadas, de acordo com os analistas de tendências. A largada foi dada pelos países mais ricos, em especial os localizados na península escandinava. Ali estão os três com mais moradores avulsos do mundo: Noruega, Finlândia e Dinamarca – em todos, mais de um terço das casas tem um só habitante. No Brasil, o fenômeno ainda desponta, mas com bastante vigor. Entre o censo de 2000 e o de 2010, o número total de moradias com um só habitante subiu 41%. Hoje são cerca de sete milhões de casas de sozinhos. A equação que explica o fenômeno, seja aqui, seja na Noruega, tem em sua base três fatores comuns. "São eles a estabilidade econômica, a independência feminina e a revolução da comunicação", disse à ISTOE Eric Klinenberg, pesquisador da Universidade de Nova York e autor do livro "*Vivendo Sozinho*" (tradução livre, Editora Penguin, 2012). Nesse somatório, explica Klinenberg, cada elemento influencia a seu modo. O dinheiro é fundamental para pagar os custos, que são maiores. A independência feminina permitiu às mulheres bancar um estilo de vida independente, tornando-as parcela significativa dessa população. E os meios de comunicação facilitam a convivência, evitando que os sozinhos se tornem solitários.

Solidão, inclusive, não é boa palavra para definir essa nova geração de quem mora só. O que se vê nesses lares nem de longe lembra a imagem estigmatizada da excêntrica tia solteirona sem amigos e cheia de gatos. "Moro só por opção e nem bicho de estimação tenho, pois passo quase o dia todo fora", diz o engenheiro Frederico Lainer, 30 anos, que vive em um espaçoso quarto e sala na Cidade Baixa, bairro tradicional de Porto Alegre. Lainer resolveu assumir a casa por sua conta e risco após um período de vida em comum com uma namorada. Hoje engrossa a lista dos sozinhos de Porto Alegre, capital brasileira líder no ranking de gente que vive só. Por lá, 21,4% das residências abriga um único morador, índice bem acima da média do País, que é de 12,2%. Mas quem imagina que morar só é coisa de jovem, se engana. Os maiores de 60 anos representam 42% das casas de um único habitante no Brasil. "O fenômeno ocorre atrelado ao envelhecimento da população", afirma a pesquisadora do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Ana Lúcia Sabóia. Mais velhos, com boa saúde e estabilidade financeira, os idosos têm optado por seguir a vida em suas próprias casas, bancando as despesas.

Enquanto cada vez mais gente opta por um estilo de vida sozinho (apenas nos Estados Unidos, 36% de sua população estará morando só até 2020), teóricos começam a discutir outra faceta desse fenômeno: sua sustentabilidade. "A quantidade de alimento que se compra é grande, então se perde muito, sem contar os gastos fixos, como eletricidade, que não são divididos", afirma o professor Samy Dana, da Escola de Economia da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. Todo esse consumo concentrado em uma só pessoa tem feito vários pesquisadores rotularem esse estilo de vida como insustentável em larga escala. O próprio Dana, porém, faz a defesa de quem mora só e diz que há necessidade de se estudar melhor o tema. "Se por um lado se gasta mais eletricidade, de outro se economiza combustível, porque a maior parte das residências dos sozinhos está nas regiões centrais, então se gasta menos com deslocamento."

Disponível em: www.istoé.com.br. Acesso em: 8 jul. 2013.

Jornal O Globo

Solidão pode causar mais males à saúde que obesidade e tabagismo

Roberta Jansen
Publicado: 26/03/11 - 0h00.

RIO - A solidão, aquela sensação ruim de ser incompreendido, de não poder contar com ninguém, de estar sozinho no mundo, pode causar mais males à saúde do que a obesidade e o tabagismo, tradicionalmente ligados a problemas cardíacos e cânceres, entre diversos outros problemas. Mas, enquanto os dois últimos são fatores de risco muito bem estabelecidos do ponto de vista médico e aceitos pela sociedade, o isolamento social raramente é analisado, num contexto mais amplo, como potencial detonador de doenças.

Disponível em: www.oglobo.globo.com. Acesso em: 8 jul. 2013.

Tarefa 3

Celpe Bras
2011/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

TAREFA 3 | Cosméticos para homens

Página 6

Você trabalha no departamento de *marketing* de uma empresa fabricante de cosméticos que pretende ampliar sua produção. Com base nas informações da reportagem abaixo, escreva um texto para a diretoria dessa empresa, salientando o perfil do homem contemporâneo e sugerindo a criação de uma linha completa de produtos para o público masculino.

MONITOR ● LUIZ ALBERTO MARINHO*



Beleza é fundamental (para eles)

PESQUISA APONTA QUE 85% DOS BRASILEIROS SE PREOCUPAM COM ESTÉTICA

UMA PESQUISA feita em 2002 nos Estados Unidos pela agência de publicidade Euro RSCG comprovou que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava em alta. A divulgação desse trabalho popularizou uma expressão que havia sido criada alguns anos antes pelo jornalista inglês Mark Simpson para definir o novo perfil masculino — começava a era dos metrossexuais, habitantes das grandes cidades, sensíveis e ligados a temas antes exclusivamente femininos, como moda, gastronomia e decoração.

Durante muito tempo não se falou em outra coisa. Aos poucos, os machos tradicionais começaram a reagir à ideia de decadência da masculinidade. Um exemplo de tal mudança é a campanha de publicidade que ganhou o Grand Prix no Festival de Cannes deste ano: uma linha de produtos de cuidados pessoais que promete deixar homens “com cheiro de homem”. Todas essas teses sobre o comportamento dos machos modernos deixaram uma dúvida no ar: para onde caminhará, afinal, o mercado de produtos masculinos de beleza e cuidados pessoais?

Pelo menos no que diz respeito ao Brasil, a resposta pode estar nas páginas do relatório de uma pesquisa realizada este ano pela Kantar Worldpanel. Ela revelou que nosso país ainda está polarizado entre vaidosos e desleixados quando o assunto é o cuidado com a aparência. Nada menos do que 31% dos rapazes entrevistados usam o que encontram em casa.

E outros 19% delegam às suas companheiras não apenas a compra como também a escolha desses produtos. Por outro lado, já chega a 38% o percentual dos que escolhem e compram eles mesmos suas marcas. Há ainda um grupo de 13% que não vão às lojas mas deixam claro para as companheiras o que querem que elas comprem para eles.

A tendência é que os desleixados tornem-se minoria. Afinal, a preocupação com estética não é mais exclusivamente feminina — o estudo da Kantar mostrou que, se o assunto mobiliza 91% das mulheres, também afeta 85% dos homens. É natural. Existe hoje uma cultura da beleza que não obedece barreiras de sexo, idade ou nível socioeconômico. Para sermos bem-sucedidos, seja no plano social ou profissional, precisamos todos estar em forma e bem cuidados. Mas algumas diferenças persistem, é claro. Enquanto para os homens as maiores preocupações são com a aparência dos dentes, o mau hálito e a transpiração, o que tira o sono das mulheres são, pela ordem, a obesidade, os dentes, manchas na pele, rugas e flacidez.

A conclusão da Kantar é que existirá cada vez mais espaço para produtos masculinos, desde que adequados especificamente às necessidades dos homens. Isso porque, como já previra o poeta Vinicius de Moraes, beleza é fundamental.

“Produtos para homens terão cada vez mais espaço, desde que adequados ao consumidor”

*Luiz Alberto Marinho é consultor em marketing de varejo. Mande seus comentários para o e-mail: gol@trip.com.br

162 REVISTA 90L

ILUSTRAÇÃO: MARIA EDZENA

http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2011_1

III. Parâmetros de avaliação de leitura e escrita de Schlatter e Garcez (2012)

Parâmetros de avaliação de leitura e escrita – descritores ³		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta marcas da interlocução solicitada e realiza a(s) ação(ações) solicitada(s) pela tarefa. - Usa recursos expressivos adequados para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas não comprometem o cumprimento da ação. - Usa informações de maneira coerente e autoral. 	REESCRITA para aperfeiçoar e/ou ampliar os recursos expressivos; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.
2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Interlocução ou ação solicitada não está clara. - Inadequações no uso de recursos linguísticos dificultam a realização da ação proposta. - Informações incoerentes ou trechos confusos. 	REESCRITA para explicitar marcas de interlocução ou a ação solicitada; adequar ou utilizar maior variedade de recursos expressivos; reformular ou refazer trechos problemáticos para entendimento do interlocutor.
1 NÃO CUMPRE A TAREFA	<ul style="list-style-type: none"> - Escreve outro texto, diferente do solicitado. - Inadequações linguísticas impedem a realização da tarefa solicitada. - Cópia ou produção insuficiente para o cumprimento da tarefa. 	REESCRITA para realizar novamente a tarefa solicitada.

SCHLA

TTER; GARCEZ (2012, p. 165)

ANEXO

CONSENTIMENTO PARA ALUNOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 226 – Campus do Vale
Avenida Bento Gonçalves, 9500
Porto Alegre, RS, CEP 91501-000, Fone: 3308 6690

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA USO DE DADOS GERADOS PARA PESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO E REESCRITA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS

Beijing, data

Prezado(a) aluno(a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras e estou realizando uma pesquisa, orientada pela Profa. Margarete Schlatter, sobre avaliação e reescrita de textos produzidos por aprendizes chineses de português.

Para esse trabalho, necessito a) analisar suas produções textuais; b) analisar suas correções e reescritas; c) entrevistá-lo sobre o trabalho realizado.

Gostaria de poder contar com sua autorização para a utilização dos dados no meu estudo. Os dados gerados nos textos produzidos e nas entrevistas serão usados somente para fins de pesquisa científica pela autora da pesquisa. O projeto de pesquisa está devidamente registrado na UFRGS e será divulgado apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. Os nomes dos participantes da pesquisa não serão revelados.

Agradeço pela sua atenção e estou à sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimento no telefone 13699262674.

Atenciosamente

Zhang Fangfang

LI A CARTA ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA USO DOS DADOS GERADOS PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA.

NOME DO/A ALUNO/A: _____

DATA: _____

ASSINATURA: _____