

A correção dialógica como proposta para o ensino do gênero *abstract*

The dialogical correction as a proposal for teaching the abstract genre

Cintia, Silva¹(IFRJ)
Rute, Conceição² (UFGD)

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de produção do gênero abstract utilizando-se uma metodologia de correção dialógica, orientada por uma perspectiva bakhtiniana, e focada na discursividade do texto. A abordagem teórica sustentar-se-á numa perspectiva dialógica para o ensino dos gêneros textuais, partindo de uma visão discursiva sobre o ensino de produção escrita. Adotamos como critério de análise quatro qualidades discursivas propostas por Guedes (1994), necessárias para a construção de um texto: unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. Estas qualidades serão utilizadas como ferramenta de correção textual apresentando os movimentos de reescrita que evidenciam o trabalho com as qualidades discursivas mencionadas.

Palavras-chave: Letramento acadêmico, Gêneros discursivos, Resumo acadêmico

ABSTRACT

This work presents an abstract genre production proposal using a dialogical correction methodology, guided by a Bakhtinian perspective, and focused on the text of discourse. The theoretical approach will be to sustain a dialogical perspective for the teaching of genres, from a discursive view of the written production of teaching. We adopted as an analysis criterion four discursive qualities proposed by Guedes (1994), necessary for the construction of a text: thematic unity, questioning, objectivity and concreteness. These qualities will be used as text correction tool showing the movements of rewriting that show the work with the aforementioned discursive qualities.

Key-words: Academic literacy, Discursive genres, Academic abstract

¹ Doutoranda em Letras/ Linguística pela UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4324-2379>, cintia.santos@ifrj.edu.br.

² Professora Doutora da Faculdade de Comunicação Artes e Letras –PPG Letras UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0736-9236>, ruteconceicao@ufgd.edu.br.

1. Escrita: processo ou produto?

Escrever é uma habilidade e, para que ela se desenvolva, há necessidade de que o sujeito participe de um processo que envolve três etapas: planejamento, textualização e revisão/reescrita. De acordo com Serafini (1994, p.22) “é possível ensinar a compor porque é possível dividir o processo da composição em atividades básicas e utilizar, para cada uma delas técnicas e procedimentos específicos.”

A produção de um texto-discurso implica a noção de escrita como processo, em que são contempladas todas as etapas pertinentes à construção de um texto: a escrita, a revisão e a reescrita. Dessa forma, de acordo com Bakhtin (1999), a finalidade da produção escrita passa a ser social, pois escreve-se para um outro.

A escrita, nessa perspectiva, é entendida como processual. A primeira versão do texto não pode ser a definitiva.

Este trabalho de reajuste do texto envolve: enfatizar as ideias principais; reordenar as informações; substituir ideias inadequadas; eliminar ideias desnecessárias; alcançar maior exatidão para as ideias; acrescentar exemplos, conceitos, citações, argumentos; eliminar incoerências; estabelecer hierarquia entre as ideias; criar vínculos entre uma ideia e outra. Após alguns rascunhos, o texto ainda não está pronto. É preciso, ainda, rastrear problemas na superfície do texto como ortografia, acentuação, pontuação, etc. Como Guedes (2009, p. 22) destaca, “o ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido”.

Nesta perspectiva, escrever um texto leva tempo e envolve um processo trabalhoso, pois cada indivíduo tem o seu próprio tempo para sedimentar a informação, de forma que o conhecimento seja consolidado. A atividade escrita, então, deve ser proposta em etapas, de modo que o aluno reescreva o seu texto, a partir de suas interações com o professor e os possíveis leitores, internalizando informações referentes a esse processo e visualize a produção de texto como um processo e não como produto, vinculada ao contexto de produção em que está sendo escrita.

A escrita é uma atividade necessária na vida escolar, profissional e cotidiana. Entretanto, apesar de sua exigência em diferentes áreas da vida, o ato de escrever ainda é objeto de posições negativas por parte dos alunos. Essa dificuldade e, por vezes, até mesmo a “aversão”, é construída ao longo da história escolar de cada um, e provém, geralmente, de um desconhecimento da natureza, das especificidades e das exigências da escrita” (GARCEZ, 2004, p. 3). Por essa razão, muitos estudantes afirmam durante o processo de escolarização, e até mesmo na universidade, que não gostam de escrever. Na verdade, a razão para o não gostar, muitas vezes é não saber como escrever.

Existem alguns mitos que imperam no imaginário dos alunos em relação à escrita. Garcez (2004) desmistifica cinco crenças mais frequentes. Para a autora, os mitos mais comuns são os que levam alguém a acreditar que escrever seria: 1) um dom que poucas pessoas têm; 2) um ato espontâneo que não exige

empenho; 3) uma questão que se resolve com algumas “dicas”; 4) um ato isolado, desligado da leitura; 5) algo desnecessário no mundo moderno; 6) um ato autônomo, desvinculado das práticas sociais.

O ato de escrever está na contramão destes mitos, pois “todo ato de escrita pertence a uma prática social. Não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função” (GARCEZ, 2004, p. 6). Ela está ancorada nas atividades letradas do mundo moderno, como escrever uma mensagem, um e-mail. No caso do presente trabalho, a produção de *abstracts* surgiu da necessidade que os sujeitos têm de compor a seção de artigo, monografia, dissertação, tese ou pesquisa que esteja sendo realizada por eles, ou seja, está claramente ligada a uma prática social característica do ambiente acadêmico.

1.1 Reescrita e dialogismo

A reescrita é uma das etapas da concepção que vê a escrita como processo. Guedes (2009), ao tratar desta questão, afirma que dentro do processo de escrever o texto estão o autor e sua compreensão crítica do ato de ler, que tem início na relação entre a leitura da palavra escrita e o entendimento do mundo pelo autor. O autor levará em consideração, na composição do texto que escreve, para quem é o texto; quanto ao entendimento de quem lê, do interlocutor, Guedes (2009, p. 16) afirma que o autor precisa considerar para quem o texto é matéria-prima para o alongamento de sua inteligência de mundo.

O texto, assim, se constitui em um diálogo entre o entendimento do produtor do texto com o entendimento do leitor. Entretanto, no âmbito da escola, a produção de texto vivenciada pelo aluno, geralmente, tem sido um falso diálogo privado com o professor:

Falso porque, na verdade, também o professor não é verdadeiramente um leitor, que gosta ou não gosta do que leu, que responde às inquietações manifestadas no texto. O professor não dialoga com o texto; apenas o avalia a partir de critérios alheios (GUEDES, 2009, p. 51).

O aluno por estar treinado, consegue produzir certos tipos textuais, geralmente o dissertativo, com a finalidade de escrever a redação para o vestibular ou para obter nota do professor. O aluno se expressa, assim, com textos dissertativos que não passam de um conjunto de palavras organizadas em frases dispostas “em forma de texto”. Essa prática de escrita exclui o leitor e caracteriza as produções escolares como redações escolares e não discursos, isto é, textos que fazem uso consciente dos recursos linguísticos, com a finalidade de produzir diferentes efeitos de sentido sobre os leitores.

2. Correção: definição e tipos

Para fundamentar esta pesquisa, buscamos o aprofundamento das concepções dos tipos de correção textual.

Serafini (1994) define correção como o conjunto de intervenções que o professor faz, primeiramente, para apontar defeitos e erros e, posteriormente, para avaliar. Entretanto, neste trabalho adotamos uma concepção de correção como interação, como mediação por meio da qual, de acordo com Conceição (2004), o professor deve se colocar mais distante do juiz, do avaliador e mais próximo do interlocutor que está disposto a dialogar com o texto e seu autor:

O professor terá um retorno mais positivo se assumir uma postura construtiva e interativa na correção, tendo em vista que o aluno deixará de considerar a escrita do texto como tarefa escolar que se cumpre ao entregar a versão única e definitiva ao professor (CONCEIÇÃO, 2004, p. 324)

Em relação à correção, outro aspecto abordado por Serafini (1994) diz respeito aos tipos de correção mais utilizadas entre os professores. A autora classifica as correções em três tipos: indicativa, resolutiva e classificatória. Ela aponta que a maioria dos professores oscila entre dois tipos de correção, a resolutiva e a indicativa.

A correção indicativa, para a autora:

Consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são poucos claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais (SERAFINI, 1994, p. 113).

Este tipo de correção, conforme se pode verificar, atem-se geralmente aos aspectos superficiais dos textos, limitando-se a correções ocasionais, geralmente erros localizados, como ortográficos e lexicais.

A correção resolutiva diz respeito ao tipo de intervenção escrita em que o professor corrige todos os erros do texto, reescrevendo palavras, frases e períodos. Neste caso, resta ao aluno, no máximo, passar a limpo o texto, caso esta tarefa seja exigência do professor para fechamento da nota de avaliação.

A correção classificatória é a terceira estratégia de correção de textos apontada por Serafini (1994). Essa correção consiste na identificação não ambígua dos erros realizados por meio de uma classificação.

Ruiz (2013) ainda aponta um tipo de correção chamado textual-interativa, caracterizada por comentários longos escritos em sequência ao texto do aluno. Esses comentários são escritos em forma de pequenos “bilhetes” e tratam dos problemas do texto.

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

Esses “bilhetes”, em geral têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor (RUIZ, 2013, p. 63).

Conceição (2016) aponta que a correção textual-interativa, embora pressuponha a ação responsiva na correção, dificulta a tarefa do professor, por ser necessário retomar no bilhete, ao final do texto, um problema que pode estar localizado no início ou em diferentes trechos da produção textual. Dificulta também a localização dos problemas pelo escrevente. Além disso, o professor pode, mesmo no bilhete, prender-se apenas a problemas gramaticais, deixando de lado as relações de sentido mais determinantes da qualidade textual.

Por essa razão, Conceição (2016)³ propõe uma correção que chama de misto-discursiva, a qual, de acordo com a autora:

Para a efetivação desse método de correção, são necessárias intervenções a partir das quais o problema detectado seja indicado/marcado/destacado com clareza (por exemplo: sublinhado, circulado, ou manchado com cor diferente do revisor Word). Para cada problema destacado, é necessário que seja oferecida uma sugestão ou um esclarecimento, próximo ao local onde o problema foi detectado, em forma de diálogo, recado, a respeito dos motivos que levaram o leitor/corretor a destacar aquele problema, para que a correção oriente a reescrita que se espera como resposta a esse tipo de correção. As sugestões de alteração podem ser de diversas ordens: supressões, acréscimos, deslocamentos ou substituições, que podem variar desde um item lexical, ou período, até vários parágrafos, a depender do problema de sentido detectado e sempre visando à orientação e à motivação da reescrita. Os comentários devem ser sempre orientados por critérios de correção que se atenham, primeiramente, às questões discursivas, à coerência global e local dos efeitos de sentido pretendidos no diálogo proposto (CONCEIÇÃO, 2014, p. 27).

Essa estratégia de correção consiste em o problema identificado ser indicado com clareza, por meio de trechos (períodos ou parágrafos), ou palavras sublinhadas, circuladas, manchadas com cores diferentes, (por exemplo, por meio do revisor de texto do Word). Após a indicação do problema, é necessário que seja oferecida uma sugestão, uma orientação ou um esclarecimento em forma de diálogo, a partir do qual o leitor ou corretor aponta o que o levou a destacar o problema. Esse apontamento deve ser feito próximo ao local onde o problema foi detectado, de forma a facilitar a localização do problema pelo escrevente durante a correção para realizar a consequente reescrita.

Os comentários, na correção misto-discursiva, devem ser guiados por critérios que priorizem, num primeiro momento, questões discursivas relacionadas à coerência global e local da produção escrita. Em razão disso, o corretor deve ter claramente explicitado aos escreventes os critérios discursivos utilizados na correção. No caso deste trabalho, foram utilizadas as chamadas qualidades discursivas (GUEDES, 2009), num total de quatro, as quais serão explicitadas mais adiante. Tais qualidades nortearam tanto as correções quanto os comentários do corretor nos textos analisados neste trabalho.

³ O texto em que a autora descreve e demonstra detalhadamente esse tipo de correção está em fase de publicação como capítulo de livro (No prelo, pela Editora Pontes). Tivemos contato com esse método de correção durante o nosso estágio de docência, em 2014, quando participamos das aulas de Escrita e Ensino ministradas pela docente na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD.

A correção misto-discursiva prevê que nos comentários podem ser feitas sugestões que levem o escrevente a realizar diferentes operações linguísticas, tais como supressões, acréscimos, deslocamentos ou paráfrases de diferentes partes do texto. As alterações podem levar o escrevente a promover reescritas de um item lexical, um período, ou de vários parágrafos (CONCEIÇÃO, BIASOTTO, 2015).

Outra recomendação importante que esta estratégia de correção prevê é que os problemas formais, referentes à superfície do texto, ainda que sejam os mais aparentes na produção escrita, devem ser objeto de preocupação (para a realização de comentários no texto)⁴ somente quando as relações de sentido estiverem bem consolidadas no texto do escrevente.

Dessa forma, Conceição (2016) afirma que, ao utilizar a correção misto-discursiva, caberá ao professor interpretar as hipóteses de escrita do escrevente em função dos efeitos de sentido que o escrevente pretende propor, levando em conta o gênero em questão, para apontar sugestões de correção visando à reescrita. A autora enfatiza que apenas destacar os problemas, sem dar a orientação necessária de forma que o escrevente repense e reescreva é transformar uma hipótese de escrita sobre a qual o escrevente deve ser desafiado a pensar, em um “erro” que precisa ser corrigido, como se a escrita textual fosse um produto final na primeira versão e não um processo.

Vistos os tipos de correção, passemos aos critérios utilizados ao corrigir as produções escritas dos sujeitos durante a geração de dados para desta pesquisa.

2.1. As qualidades discursivas

Guedes (2009) propõe a necessidade de reescrita de textos com base em critérios orientados por quatro qualidades discursivas, que deverão ser trabalhadas a partir da primeira versão elaborada pelo escrevente, sempre prevendo que outras versões poderão/deverão ser elaboradas, para que haja correspondência entre o meio expressivo e o efeito de sentido que se busca produzir.

As quatro qualidades discursivas propostas por Guedes (2009) são por ele denominadas de unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. Estas qualidades discursivas são entendidas como um conjunto de características que determinam a relação dialógica que o texto vai estabelecer com seus leitores e não só diretamente com eles, mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação (GUEDES, 2009).

A unidade temática, de acordo com Guedes (2009), dá ao leitor um rumo que o orienta no trabalho de atribuir sentido a cada uma das palavras que lê para que estabeleça uma relação de sentido entre elas. Caso o escrevente mude de assunto e não mantenha uma continuidade, o leitor será obrigado a construir sucessivas hipóteses sobre o possível tema do texto que lê. Em relação à qualidade discursiva da unidade

⁴ Isso não significa que o professor não deva diagnosticar os problemas formais de escrita dos seus alunos para trabalhá-los em momentos específicos em sala de aula. O que deve ser evitado é o direcionamento da correção para os problemas formais em detrimento dos problemas de sentido.

temática, Conceição (2015) afirma que no texto só interessa apresentar a informação que converge na direção do esclarecimento da questão a ser equacionada na produção escrita.

No *abstract*, por exemplo, essa unidade se constitui na relação entre o título e as partes constituintes do gênero em questão, como objetivos, metodologia, resultados e conclusão. Logo, para que haja unidade temática, é preciso escrever um texto em torno de uma questão central do início ao final, e de forma coesa.

No entanto, não basta apenas postular uma questão, ela precisa ser problematizada, constituindo um fio condutor que leve o leitor a envolver-se com o texto.

De acordo com Conceição (2016), a qualidade do questionamento tem a função de levar o escrevente a descobrir e a selecionar uma questão de pesquisa dentre várias possibilitadas por uma temática. Para a autora, esta qualidade determina que o leitor se mova com o texto, concorde ou discorde de algum posicionamento na produção escrita. Sem o estabelecimento da qualidade discursiva questionamento, o leitor perde o interesse pelo texto. Guedes dá a seguinte orientação sobre como produzir um texto levando em consideração esta qualidade discursiva:

Trate de um problema, de um conflito, equacione-o, encaminhe-o, proponha uma solução, se tiver uma, mas uma solução útil, ao alcance da mão, executável agora mesmo. De nada adianta dizer que todos os homens deveriam dar-se as mãos para que o mundo fosse melhor. Propostas desse tipo já se revelaram inviáveis milhares de vezes. Se não tiver uma, organize uma maneira original de encaminhar uma reflexão interessante a respeito dela. Ou, ainda, descubra uma questão a respeito da qual ninguém ainda disse nada. Só faz sentido escrever a respeito de alguma coisa que não está pronta nem clara em nossa cabeça; o que já está lá pronto e claro já está também pronto e claro para nossos leitores (GUEDES, 2009, p. 120-121).

No texto acadêmico, por exemplo, o questionamento refere-se à conceituação de um problema de pesquisa. Gil (2006) afirma que o problema na pesquisa acadêmica se refere a algum obstáculo, a alguma barreira a ser enfrentada pelo pesquisador de alguma área de conhecimento. Logo, a qualidade discursiva do questionamento no gênero *abstract* está presente de forma que entre diversos temas disponíveis para investigação, o questionamento é o ponto-chave para a formulação do problema que se almeja investigar. Dessa forma, todo problema de pesquisa surge a partir de um questionamento.

A qualidade discursiva da objetividade refere-se ao fornecimento das informações necessárias para que o leitor faça inferências e tire suas próprias conclusões, a partir dos dados que encontra no texto. Para isso, o autor deve, por meio da antecipação de possíveis dúvidas ou objeções do leitor, oferecer as informações que julgar pertinentes. Guedes (2009) afirma que esta qualidade é necessária para o leitor compreender o texto, de modo que o autor deve apresentar todas as informações necessárias para que a mensagem fique clara.

A objetividade nos textos do gênero *abstract*, por exemplo, diz respeito à suficiência de informações para compreensão dos objetivos da pesquisa, do contexto no qual se enquadra, da metodologia empregada, dos resultados obtidos, de forma que o leitor sinta interesse em ler o artigo ou

trabalho completo. Como afirmam Jordão e Martinez (2013), um resumo acadêmico, diferentemente da sinopse de um romance ou filme, que deixa o leitor curioso na expectativa de ler ou assistir para descobrir a trama da estória, conta o final da estória (os resultados da pesquisa), pois tem a função de ajudar o pesquisador a selecionar os artigos que lhes interessam. Logo, o escrevente deve postular um leitor exigente que precisa receber todas as informações necessárias para compreender satisfatoriamente o que a pesquisa propõe.

O princípio que norteia a qualidade discursiva da concretude é o de que não basta apenas dizer, afirmar algo; é preciso “mostrar” dados para convencer o leitor. Guedes (2009) afirma que a concretude garante que a questão abordada seja expressa com precisão, de modo que não restem dúvidas ao leitor a respeito das intenções do autor.

No gênero *abstract*, a qualidade discursiva concretude, por exemplo, constitui-se por meio da apresentação de dados específicos sobre a pesquisa apresentada no texto, da descrição da metodologia, assim como dos resultados apresentados por meio de fatos. Esses aspectos caracterizam a qualidade da concretude no *abstract*. Esta qualidade discursiva, no texto acadêmico, refere-se à necessidade de apresentar dados e informações, ao invés de fazer afirmações vagas e generalizadas a respeito da pesquisa no texto.

No contexto desta investigação, utilizamos as qualidades discursivas mencionadas como critério de análise dos textos produzidos pelos sujeitos no gênero selecionado, o *abstract*.

3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

O presente trabalho constitui-se como objeto de investigação da Linguística Aplicada. Uma das características desse campo de pesquisa é lidar com tarefas práticas, em que a linguagem é concebida como uma prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, em um contexto qualquer onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem (PAIVA, 2000 citado por MENEZES, 2009).

Nesse sentido, atendendo a uma necessidade emergente no contexto acadêmico local, o presente estudo considerou a geração de dados em um curso de língua inglesa instrumental, com o intuito de qualificar os participantes a produzirem textos acadêmicos do gênero *abstract*.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa, estabelecemos como critério a seguinte delimitação: seriam analisados apenas *abstracts* dos sujeitos que apresentassem, no mínimo, três versões. Isso facilitaria a análise qualitativa dos movimentos de escrita e reescrita em processo. Além disso, só comporiam o *corpus* da pesquisa os sujeitos que autorizassem o uso dos dados na pesquisa. Dessa forma, são 12 os sujeitos, e os textos analisados, em sua 1ª versão e correspondentes reescritas, totalizam um número de 43 *abstracts*.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo pesquisa-ação, pois consiste em um trabalho participativo, realizado durante as aulas do curso de Língua Inglesa Instrumental ministrado por esta pesquisadora. Buscou analisar não apenas o produto, ou seja, o resultado da produção textual dos sujeitos, mas o processo de escrita e reescrita, com vistas a propor soluções para os problemas de linguagem detectados.

Segundo Miranda e Resende (2006), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento. Ela visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições de produtos, de discursos (BARBIER, 2007, p.106). Dessa forma, a pesquisa-ação é uma estratégia para que as mudanças necessárias se tornem possíveis.

De acordo com Thiollent (1985), “sob a perspectiva metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores da educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que possibilitaria condições para ações com vistas a transformações dentro de seu ambiente de ensino. Como afirma Thiollent:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Dessa forma, uma investigação pode ser qualificada como pesquisa-ação quando houver uma ação por parte das pessoas envolvidas no processo investigativo, promovida a partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos.

Os textos produzidos serão analisados sob a perspectiva interpretativista, focando dois aspectos da produção escrita dos *abstracts*, por meio da análise: 1) das características relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003) do gênero *abstract*: objetivos, aspectos teórico-metodológicos, resultados e conclusão e 2) da prática de correção desta pesquisadora, tomando como critério as quatro qualidades discursivas propostas por Guedes (2009): unidade temática, questionamento, objetividade e concretude.

Dois questões orientaram a análise dos *abstracts* produzidos pelos sujeitos: 1) quais foram as mudanças qualitativas mais significativas nos *abstracts* reescritos durante o processo vivenciado? 2) quais as reações dos sujeitos às correções realizadas?

Os 43 textos resultaram do fato de que as produções escritas pelos sujeitos durante o curso, tiveram de 3 a 5 reescritas, sempre orientadas pela intervenção didática realizada pela ministrante, com o objetivo de levá-los a desviar o olhar de modelos de texto estereotipados para que olhassem para o seu texto e para o seu discurso, do ponto de vista qualitativo de suas produções.

Em razão da necessidade de reservar tempo para a reflexão coletiva em sala de aula, as reescritas eram realizadas, pelos sujeitos, extraclasse. Durante as aulas, foram analisados coletivamente diversos

abstracts publicados em anais de congressos, assim como os próprios *abstracts* escritos pelos sujeitos da pesquisa.

3.1 Análise de dados e discussão dos resultados

Este item trata da análise do processo de correção de uma produção escrita. O sujeito, chamado de S5, produziu de 4 reescritas, conforme verifica-se nas análises a seguir:

3.2 A Correção dialógica no ensino da escrita

Nesta seção da pesquisa, centraremos a análise na correção de textos produzidos por um estudante da área de engenharia. Pretendemos, com esta análise, verificar em quais aspectos se centraram os comentários e as correções e se eles influenciaram as reescritas. Para isso, demonstraremos as três versões de um dos sujeitos para que possamos ter uma visão comparativa desses procedimentos e dos resultados obtidos. Vejamos, a seguir, as correções na 1ª versão do *abstract* produzido pelo sujeito:

1º versão de S5 – Ausência das qualidades discursivas e ausência das características do gênero *abstract*

Feasibility study on implementing a system to capture and reuse of rainwater.

Rainwater is one, abundant, infinite, and easy to handle potential natural resource. The system basically consists in collecting rainwater through gutters, vertical and horizontal conductors, and stored in reservoirs. The main criteria for analysis of drinking water are related to bacteria like salmonella, e-coli and legionella, and physical contaminants such as pesticides, lead and arsenic. The use of rainwater for non-potable use, in addition to being a low cost alternative for deployment, provides environmental, economic and social benefits to the organization.

C1 – WHERE do you intend to perform the study

C2 – You're just mentioning lots of information related to rainwater. What is the relevance of it for your research

C4 – Your title can guide you. Your abstract needs to be related with it. You can starts it writing how this kind of study is important and then introduce to the reader what do you intend to do in your own research.

C3 – Is it your methodology, but what do you intend to investigate in this paper)

Esta é a primeira versão de S5. Verificamos que o texto não apresenta a estrutura de um *abstract*, devido à ausência de formulação de uma questão de pesquisa a ser investigada, dos objetivos, enfim, da descrição dos procedimentos metodológicos, dos resultados e das conclusões. Em outros termos, a estabilidade genérica, conforme proposta por Bakhtin, para que um texto seja classificado como pertencente a um determinado gênero (neste caso, o *abstract*), não é respeitada.

Observamos que em decorrência destas fragilidades que o texto apresenta, quatro comentários foram realizados, os quais estão marcados no texto do escrevente: em quatro situações, identificadas por: “C1, C2, C3 e C4.

Em C1 é realizado o seguinte comentário:

C1 – *WHERE do you intend to perform the study?*

O comentário procura mostrar para S5 que a informação a respeito de onde será realizada a pesquisa faz falta no título do *abstract*, pois traria mais especificidade particularizando o objeto de estudo. Ao questionar o escrevente incentivando-o a responder à questão, verificamos que o comentário vai em direção à necessária melhoria da qualidade objetividade.

Vejamos, a seguir, que o comentário C2 solicita a melhoria da qualidade discursiva unidade temática:

C2 – *You're just mentioning lots of information related to rainwater. What is the relevance of it for your research.*

As informações são apresentadas de forma sequencial como em uma lista no trecho em que se encontra o comentário. O objetivo de C2 foi levar o aluno a refletir sobre a relevância das informações que seleciona para o seu texto. Por se tratar de um resumo acadêmico, que sintetiza as ideias de um artigo ou outro trabalho acadêmico, as informações precisam ser cuidadosamente selecionadas apresentando unidade e coerência. Dessa forma, o comentário aponta um problema de unidade temática, pois as ideias não estão relacionadas entre si e, por consequência, verificamos uma fragilidade na qualidade discursiva questionamento, já que o leitor não consegue descobrir qual é a questão de pesquisa ao longo do texto.

O comentário C3 incide sobre a estrutura do gênero *abstract*, evidenciando fragilidade na metodologia:

C3 – *Is it your methodology? But what do you intend to investigate in this paper?*

A metodologia não está bem delimitada no texto, sendo difícil identificá-la: por exemplo, não é possível compreender como S5 conduzirá a análise.

Assim, o comentário C3 sinaliza para o escrevente que, apesar de haver um “embrião” de metodologia, há problemas ao longo do texto que precisam ser resolvidos, como a questão a ser investigada na pesquisa, os quais indicam fragilidade no questionamento. Sem esse aspecto delimitado, dificilmente o leitor compreenderá quais foram os encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Assim, o comentário C3 aponta para um problema de objetividade, provocado pela ausência de questionamento.

O comentário C4, conforme se verificará adiante, tem o objetivo de apresentar uma análise geral a respeito do todo do texto, com o objetivo de levar o escrevente a refletir sobre a coerência global de sua escrita:

C4 – *Your title can guide you. Your abstract needs to be related with it. You can start it writing how this kind of study is important and then introduce to the reader what do you intend to do in your own research.*

Conforme se verifica, o comentário C4 recai sobre a organização geral do *abstract*. C4 aponta sugestões que levem o escrevente a refletir sobre o que poderia ser feito para melhorar qualitativamente seu texto, sob a perspectiva das qualidades discursivas. A seguir apresentamos a 2ª versão reescrita por S5 com comentários:

2º versão de S5 – Presença parcial das qualidades discursivas e das características do gênero *abstract*

Feasibility study on implementing a system to capture and reuse of rainwater in a block of classrooms **in** (at) UFGD.

C1 – Good title! We can have an idea of your work

Policies and programs to sustainable drinking water consumption are growing exponentially around the world. Thousands of studies have been conducted to address this issue, especially in academic environment. Whereas rainwater is one, abundant, infinite, and easy to handle potential natural resource, its attainment will occur easily. From an experimental system, analysis of the physical composition, chemical and bacteriological rainwater will be used to characterize the water and check the need for treatment. Once the rain comes into contact with the roof or other surface collection, many impurities like dust, feces of bird, bacteria and other contaminants may be washed into the storage system. The use of rainwater for non-potable use, in addition to being a low cost alternative for deployment, provides environmental, economic and social benefits to the organization.

C2 – You could introduce your aim here.

C3 – You show to the reader that your research is important and relevant).

C4 – Describe the methodology) show to the reader the steps to reach the results you want).

Nesta segunda versão de S5, podemos verificar que as sugestões propostas na primeira versão foram acatadas, conforme C1 evidencia:

C1 – Good title! We can have an idea of your work

O comentário aponta para o fato de que a inserção de um título delimita o que será estudado na pesquisa. É uma evidência de que a qualidade discursiva objetividade foi aperfeiçoada por meio da reescrita.

No comentário C2, a atenção voltou-se para a fragilidade na estrutura do gênero: o objetivo da pesquisa:

C2 – *You could introduce your aim here.*

Em nenhum momento do texto é mencionado o objetivo da pesquisa, o que sinaliza, além de um problema nas características relativamente estáveis do gênero, um problema de objetividade, pois faltam informações para a compreensão da pesquisa de S5. O comentário, além de indicar para o escrevente que o objetivo é uma das partes que compõe um *abstract*, ainda sugere um determinado lugar do texto para inseri-lo.

C3 – *You show to the reader that your research is important and relevant).*

O comentário C3, em tom elogioso, evidencia a clara intenção de incentivar o escrevente, pelo uso satisfatório da qualidade concretude, conforme se verifica no trecho em que S5 justifica para o leitor por que sua investigação é importante.

O comentário C4 centra a atenção em outro aspecto relacionado as características do gênero, a metodologia.

C4 – *Describe the methodology. Show to the reader the steps to reach the results you want.*

C4 aponta um problema de objetividade que afeta a metodologia da pesquisa, pois sem a descrição de como será realizada a investigação, o leitor não terá noção dos passos seguidos para a realização da pesquisa. Essa parece ser a razão do comentário C4 ter sugerido que S5 “mostre” para o leitor como obterá os resultados almejados.

4º versão de S5 – Presença das qualidades discursivas e das características do gênero *abstract*

"Feasibility study on implementing a system to capture and reuse of rainwater in a block of classrooms at UFGD"

Policies and programs to sustainable drinking water consumption are growing exponentially around the world. Thousands of studies have been conducted to address this issue, especially in academic environment. Whereas rainwater is one, abundant, infinite, and easy to handle potential natural resource, its attainment will occur easily. The system basically consists in collecting rainwater through gutters, vertical and horizontal conductors, and stored in reservoirs. This paper aims to develop a viable system for collection, treatment and reuse of rainwater for use in toilets (discharges and faucets) and/or cleaning of the block. The methodological steps to carry out the research include an experimental system, analysis of the physical composition, chemical and bacteriological rainwater will be used to characterize the water and check the need for treatment in order to lessen the health risks of its users. Stored water should be used only for non-potable use such as in toilets, taps into the garden and washing the block and classrooms. Once the rain comes into contact with the roof or other surface collection, many impurities like dust, feces of bird, bacteria and other contaminants may be washed into the storage system. The main criteria for analysis of drinking water are related to bacteria like salmonella, e-coli and legionella, and physical contaminants such as pesticides, lead and arsenic. The use of rainwater for non-potable use, in addition to being a low cost alternative for deployment, provides environmental, economic and social benefits to the organization. Some of these benefits is the reduction in the demand for water supplied by sanitation companies, thereby lowering the costs of drinking water, reducing the risk of floods in case of heavy rains, and spread the good image of the organization towards sustainable practices.

C1 – Good! You title has objectivity now. The reader can have an idea what is investigation is about

C2 – You present your aims, your methodology and expected results. Now we can state that your writing production is an abstract.

C3 – There's a contextualization of your research. It has some important and relevant details about the investigation. It shows objectivity and concreteness.

Os comentários C1, C2 e C3 evidenciam a preocupação de PQ em elogiar o fato de que a quarta versão de S5 apresenta as qualidades discursivas estabelecidas como orientação para a reescrita.

C1 – Good! You title has objectivity now. The reader can have an idea what is investigation is about.

C2 – You present your aims, your methodology and expected results. Now we can state that your writing production is an abstract.

C3 – There's a contextualization of your research. It has some important and relevant details about the investigation. It shows objectivity and concreteness.

Os comentários, conforme se verifica, têm por objetivo indicar para o escrevente que as qualidades discursivas da objetividade, do questionamento e da concretude foram melhoradas no texto, possibilitando

que a interlocução a distância, fosse melhor equacionada. Os comentários C2 e C3 também indicam que esta última versão do escrevente se assemelha a um *abstract*, visto que apresenta as características do gênero em foco.

Considerações Finais

Na perspectiva em que o trabalho foi desenvolvido, o papel do professor de produção textual não deverá ser o de avaliador do texto, mas o de interlocutor, dialogando com o texto do aluno.

Por meio da análise das correções e dos abstracts escritos e reescritos pelos sujeitos, podemos verificar que a transformação de um texto em um resumo acadêmico ocorreu por meio da incorporação das qualidades discursivas – unidade temática, questionamento, objetividade e concretude. Esse processo é resultado de um trabalho progressivo e contínuo, realizado por meio das correções da professora e das atividades realizadas em sala de aula, cujo resultado aponta um caminho para a reescrita.

Os resultados apontam a ausência das duas qualidades discursivas mencionadas na 1ª versão, assim como o não atendimento as características do gênero *abstract*. Em que os sujeitos se preocupavam com os aspectos referentes a estrutura da língua, não priorizavam o conteúdo da produção, nem projetavam um possível leitor. No entanto, é notável a presença efetiva das qualidades discursivas objetividade e concretude, das características relativamente estáveis do gênero, e da escrita dialógica na última versão reescrita pelos sujeitos. Nesse sentido, a proposta de intervenção didática utilizada, mais centrada no desempenho discursivo do sujeito que em aspectos formais, pode ser benéfica para melhorar a sua produção escrita.

As últimas versões dos textos não foram consideradas como produto do curso, pois ainda eram passíveis de serem lidas e relidas por outros leitores que não fossem a professora. Esse foi o maior exercício realizado durante o curso, a leitura implica o dialogismo e, por isso, precisa ser lido por outros que não seja o autor.

Dessa forma, acreditamos que apenas por meio de um trabalho contínuo de escrita e reescrita de textos, o sujeito chegará ao desenvolvimento de sua competência comunicativa e a produções qualitativamente melhores.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP – Pontes 1998.
- BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec. 1999.
- BASTOS, H.M.L. A escrita no ensino de uma Língua Estrangeira: reflexão e prática. In Paiva, V.L.M.(org) Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências. UFMG. Pontes, 1996.
- BIASOTTO, Milenne; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. O processo de reescrita mediado pela correção: mecanismos de parafraseagem. Raído, Dourados, MS, v.9, n.18, jan./jun. 2015.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Correção de texto: um desafio para o professor de português. Trab. Ling. Aplicada, Campinas, 43 (2): 323-344, Jul./Dez. 2004.

_____. Rute Izabel Simões. Ensino da escrita na universidade e na escola. No prelo, 2016.

CONNOR, U. Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing. Cambridge Applied Linguistics. 1999.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Técnica de redação: O que é preciso para bem escrever. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GORMAN, T. P. The teaching of composition. In: CELCE-MURCIA, M.; McINTOSH, L. (Ed.). Teaching English as a second or foreign language. Rowley: Newbury House, 1979.

GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação à produção textual: o ensino da escrita. São Paulo: Párola Editorial, 2009.

JORDÃO, C.M.; MARTINEZ & HALU. (Des)conforto nas práticas de professoras de inglês. In: ZACCHI & TAVARES, 2013. (no prelo).

RUIZ, Eliana Donaio. Como Corrigir Redações na Escola: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, Maria Tereza. Como escrever textos. 6ed. São Paulo: Globo, 1994.

SILVA, T. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. (Ed.). Second language writing: research insights for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VIEIRA, Iúta Lerche. Escrita para que te quero? Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

Cintia Paula Santos da Silva is a teacher at Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro. Currently is a postgraduate student in the third year of her studies for a Doctorate degree in Applied Linguistics at Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) in the specialty of Language Studies and research area of Discourse Analysis. Email: cintia.santos@ifrj.edu.br

Rute Izabel Simões Conceição is a professor at Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) and has a Doctorate degree in Applied Linguistics at the Graduate School of Linguistics, University of São Paulo. Areas of her professional interest are formative language assessment, corrective feedback, writing and rewriting. Email: ruteconceicao@ufgd.edu.br