



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

A correção orientada em francês como língua estrangeira: um instrumento para desenvolver a capacidade de autocorreção e a produção escrita dos alunos

Arthur Marra¹
Eliane Gouvêa Lousada²

RESUMO: Nosso objetivo é apresentar os resultados de uma pesquisa que visou analisar o desenvolvimento da capacidade de autocorreção de escrita de alunos universitários de francês por meio de diferentes tipos de correções. Para a análise dos textos, baseamo-nos no Interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999/2012) e Schneuwly e Dolz (2004) e, para os tipos de correção, apoiamos-nos nos estudos de teóricos que estudam os processos de correção e reescrita (LEITE; PEREIRA, 2013; SERAFINI, 1989; RUIZ, 2010). Acreditamos que as correções orientadas proporcionaram um novo momento de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de autocorreção dos alunos e de suas produções escritas.

Palavras-chave: autocorreção; produção escrita; instrumento; gêneros textuais; ISD.

Introdução

Este artigo busca apresentar os resultados de uma pesquisa que visou a analisar o desenvolvimento da capacidade de autocorreção de alunos universitários de francês e, portanto, de sua produção escrita, por meio de diferentes tipos de correções dadas a quatro produções

¹ Mestrando do Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, arthur.marra@hotmail.com

² Doutora, professora e vice-coordenadora do PPG em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, elianelousada@uol.com.br

escritas feitas ao longo de um semestre e baseadas em diferentes gêneros textuais. Neste artigo, entretanto, faremos uma seleção dos dados e apresentaremos somente aqueles relacionados à primeira e à última produção escrita.

Para atingir nosso objetivo, acompanhamos os alunos do terceiro ano da habilitação em Francês inscritos na disciplina Francês V³, quinta disciplina de língua do currículo em Letras, que compreendia em seu programa a produção de quatro gêneros textuais diferentes, porém compartilhando a mesma capacidade discursiva “argumentar” e a operação linguageira de expor informações sintetizando-as. Esse acompanhamento foi feito da seguinte maneira: corrigimos as produções escritas sempre de modo diferente, procurando deixar os alunos, aos poucos, mais autônomos no processo de correção de seus textos ao reescrevê-los. Desde o início, nossa proposta não focou na resolução das inadequações textuais dos textos dos alunos, mas trabalhou na perspectiva da orientação e da indicação, criando sempre um espaço que motivasse o próprio aluno a identificar, refletir e pesquisar sobre seus erros. Nessa perspectiva, criamos um dispositivo em que as indicações de correção propostas pelo professor diminuam gradativamente, de forma que os alunos fossem aumentando aos poucos a sua autonomia na identificação dos erros e a sua capacidade de autocorreção. É nesse sentido que esta pesquisa contribui com os estudos já realizados com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo, pois possibilita o acompanhamento do processo de produção escrita dos alunos, porém procurando focalizar no desenvolvimento dos alunos do ponto de vista da capacidade de autocorrigirem seus textos.

Com efeito, no quadro das pesquisas do Interacionismo Sociodiscursivo, vários estudos têm sido feitos no que diz respeito à produção escrita com base na noção de gênero textual, tanto em língua materna (BUENO, 2011; GUIMARÃES, KERSCH, 2012; DOLZ, GAGNON, TOULOU, 2008), quanto em inglês língua estrangeira (CRISTOVÃO, 2002, 2009; PETRECHE, 2008). Em francês como língua estrangeira, os estudos são menos numerosos, mais recentes e têm focalizado sobretudo o estudo do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção de gêneros textuais cotidianos (GUIMARÃES-SANTOS, 2012; MELÃO, 2014; ROCHA, 2014; AÑEZ-OLIVEIRA, 2014; SUMIYA, 2017) ou acadêmicos (TONELLI, 2017; DIAS, 2017). Dentre todos esses estudos, em língua materna, alguns abordam a reescrita e a correção do professor (GONÇALVES; BAZARIM, 2013; TAPIA, 2016), entretanto, não há, em nosso conhecimento, pesquisas sobre esse tema para o ensino do francês em nível universitário, o que justificou nosso interesse.

Na próxima seção, apresentaremos os pressupostos teóricos que orientaram nosso estudo sobre o desenvolvimento da capacidade de autocorreção dos alunos ao produzirem textos em francês como língua estrangeira baseados em diferentes gêneros textuais.

1. Pressupostos teóricos

Tomamos por base o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999/2012) e desenvolvido por pesquisadores como Schneuwly e Dolz (2004), bem como em outros teóricos que realizaram propostas didáticas na esteira desses estudos.

Apoiado sobretudo nos estudos vigotskianos, o ISD ressalta o papel fundador da linguagem no desenvolvimento humano. Em nossa pesquisa, baseamo-nos principalmente nos trabalhos do ISD voltados para o modelo de análise textual e para o ensino por meio de gêneros

³ A disciplina Francês V é ministrada para alunos que estão no terceiro ano em Letras e equivale, aproximadamente, ao nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência.

textuais. Eles são, para Bronckart (1999/2012), os produtos de configurações de escolha dentre as possíveis, que são momentaneamente "cristalizadas" ou estabilizadas pelo uso.

Os gêneros textuais têm sido um instrumento utilizado no ensino de línguas, sobretudo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no caso da língua materna (BRASIL, 1997) e da língua estrangeira (BRASIL, 1998), no Brasil. Com base nos estudos do ISD já desenvolvidos sobre gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008; XXXX, 2002/2010, 2012; CRISTOVÃO, 2009), consideramos que a ênfase na produção textual através dos gêneros pode contribuir para a inserção dos alunos nas práticas sociais em LE, no nosso caso, o francês. Na área de didática das línguas, apoiamos-nos também em outros teóricos que desenvolveram propostas didáticas na esteira desses estudos com base nas noções de gênero textual, instrumento e sequência didática (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004; MACHADO, 2010; XXXX, 2002).

Para Dolz e Schneuwly (1996), a produção verbal efetiva para a aprendizagem deve receber destaque, pois “uma língua natural só é aprendida por meio de produções verbais efetivas, que tomam formas muito diversas em função das situações de comunicação em que se inscrevem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, p. 39). Desse modo, ao fazer os alunos desenvolverem produções textuais baseadas em gêneros textuais, acreditamos que o gênero funciona como um meio de orientar a aprendizagem de línguas para a interação e para a comunicação, considerando sempre a linguagem como uma forma de agir no mundo. Segundo esses autores, nos comunicamos através de textos que são, por sua vez, materializados em gêneros textuais, e é, portanto, através do domínio dos gêneros textuais que a comunicação se torna possível.

Na perspectiva desenvolvida pelos autores citados acima, ao produzir um texto oral ou escrito, o locutor de uma língua faz uso de três tipos de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993), que, combinadas, atuam tanto na compreensão quanto na produção textual. Sendo assim, para que os alunos de línguas, tanto materna quanto estrangeira, possam aprender a produzir um gênero textual é preciso que desenvolvam as capacidades de linguagem. As capacidades de linguagem, propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), podem ser explicadas resumidamente do seguinte modo: i) Capacidades de ação: relacionadas ao contexto de produção de um texto, sendo portanto, ligadas à mobilização de representações sobre quem escreveu o texto (enunciador), para quem o escreveu (destinatário), o momento de escrita, o lugar em que este foi produzido e o objetivo da interação; ii) Capacidades discursivas: estão relacionadas ao modo de organização do texto, englobando a escolha e organização dos conteúdos temáticos, os tipos de discurso e as sequências empregadas; iii) Capacidades linguístico-discursivas: referem-se à mobilização de unidades linguísticas, tais como a coesão nominal, a conexão, as vozes e modalizações⁴.

Para estudar nosso tema, baseamos-nos, também, em pesquisas de outros teóricos que estudam os processos de correção e reescrita, tanto relacionados ao quadro teórico do ISD, como Leite e Pereira (2013), Tapia (2016), quanto outros, como Serafini (1989) e Ruiz (2010). Os estudos de Serafini (1989) e de Ruiz (2010) propuseram classificações sobre os movimentos de correção mais comuns feitos por professores da seguinte forma: i) Correção resolutiva: quando o professor detecta os erros do aluno e ele mesmo os corrige; ii) Correção indicativa: quando o professor detecta os erros e os aponta sublinhando por exemplo, para que os alunos os corrijam; iii) Correção classificatória (ou codificada): a indicação dos erros a partir de uma série de códigos previamente acordados entre os alunos e o professor; iv) Correção textual-interativa:

⁴ O conceito de capacidade de linguagem foi retomado por autores brasileiros, que propuseram uma quarta capacidade de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ; 2011). No entanto, para este artigo, baseamos-nos nas três capacidades originalmente propostas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993).

normalmente, esse tipo de correção é composto por um bilhete mais extenso em que se busca tanto mostrar ao aluno os problemas textuais de origem global, quanto orientar a tarefa de revisão. Tapia (2016) baseia-se em Volochinov (1977) para a compreensão do que seria a correção. Para a autora (TAPIA, 2016), a “correção” pode ser compreendida como:

um texto dialógico conformado por um enunciado, uma marca verbal, uma marca gráfica ou uma combinação de dois ou mais destes realizados por um docente sobre o enunciado (produto da atividade da linguagem) de cada um dos alunos guiados por uma instrução (consigna) (TAPIA, 2016).

A autora (TAPIA, 2016) classifica as correções em três grupos: i) Enunciados: são as formas de réplicas feitas pelo professor direcionadas ao enunciado da atividade ou da tarefa; ii) Marcas: configuram um código, um sistema de representação secundário através de colchetes, sublinhado, flechas, circulado, ponto de interrogação etc ; iii) Emendas: quando um docente se apodera do enunciado do aluno e o substitui um elemento por outro.

As correções resolutivas (RUIZ, 2010) e as emendas (TAPIA, 2016) podem ser interpretadas como semelhantes. Entretanto, enquanto que para a primeira autora elas são intrinsecamente improdutivas por diminuírem a possibilidade de reescrita, para a segunda essa categoria de correção tem seu papel.

De qualquer modo, em nosso entender, a classificação identificada por esses autores (resolutiva, indicativa, classificatória e textual-interativa, para Ruiz; enunciados, marcas e emendas, para Tapia) nos permite observar que esses tipos de correção atuam, em diferentes níveis, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) dos alunos. Esse conceito, proposto por Vigotski (2007/1997), diz respeito à fase em que é necessária ajuda para resolver um problema, ou seja, um momento em que o aluno ainda não tem autonomia para encontrar soluções sozinho. Segundo o autor,

ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p.97).

Para analisar o desenvolvimento de seres humanos, Vigotski propõe que o pesquisador não se concentre somente naquilo que uma pessoa consegue fazer de maneira autônoma, o que ele chama de frutos do desenvolvimento, visto que o que será observado não é o desenvolvimento, mas aquilo que já está acabado (ou “desenvolvido”) na pessoa. Ao contrário, ele propõe que voltemos nosso olhar ao que a pessoa faz com a ajuda do outro e dos instrumentos, pois, assim, o pesquisador estará mais próximo de observar as “sementes” do desenvolvimento, isto é, aquilo que está possivelmente se transformando, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal. Sendo assim, o papel do outro é preponderante, pois, segundo ele, “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VIGOTSKI, 1989, p. 56).

Para esse autor, toda função psicológica superior foi antes social, isto é, originou-se de uma relação entre duas pessoas e é, portanto, na interação social, com o auxílio de instrumentos, que surgem as funções psicológicas superiores. Vigotski (2007) menciona, por exemplo, a atenção voluntária e a memória, entre outras funções psicológicas superiores. Em nossa pesquisa, consideramos que a mobilização consciente, voluntária, da atenção para possibilitar a autocorreção poderia indicar uma forma de desenvolvimento de uma função psicológica superior, que se originou primeiramente no plano social, na relação entre o corretor e o aluno, para, aos poucos, ser internalizada e aparecer sem a ajuda do corretor. Dessa forma, ao identificarmos as formas de autocorreção que os alunos desenvolveram gradativamente ao longo

do semestre, poderíamos interpretar que a correção do professor foi internalizada pelos alunos, passando da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real. Os autores Schneuwly e Dolz (2004), já citados anteriormente e que trabalham na perspectiva da didática das línguas, acreditam que a função do ensino é a de criar a ZPD, ativar processos internos, gerar tensões e propor instrumentos que possam atuar na ZPD dos alunos.

Levando esses conceitos em consideração, em nossa pesquisa, propomo-nos a investigar se os diferentes tipos de correção geram as tensões necessárias para o desenvolvimento da capacidade de autocorreção e, portanto, da produção escrita e se, então, podem ser considerados como instrumentos psicológicos que permitiriam aos alunos de Francês agirem sobre o seu próprio processo de produção escrita.

2. Metodologia

Os alunos da disciplina Francês V desenvolveram, ao longo do primeiro semestre de 2016, quatro produções escritas (PE) de quatro gêneros textuais diferentes, porém que compartilhavam a mesma capacidade discursiva “argumentar”, ao lado de outras operações linguageiras. A primeira delas foi sobre o gênero *Post* em um fórum *online*, a segunda, um Comentário *online* sobre um artigo de opinião, o terceiro, uma Resenha, e o quarto, um texto literário escrito da mesma forma que uma autora francesa determinada, cujo livro tinha sido adotado para a disciplina⁵.

Para atingir nosso objetivo, desenvolvemos primeiramente uma tipologia de correção orientada ao longo de um semestre em que determinamos um tipo de correção diferente para cada produção textual produzida pelos alunos e, em seguida, analisamos a influência dessas correções dadas às PE dos alunos inscritos na disciplina Francês V ao realizarem quatro produções escritas baseadas em gêneros textuais.

Procuramos verificar em que medida os alunos incorporam aquilo que lhes é sugerido pela correção, de modo a torná-la ou não um instrumento para o aprimoramento de sua capacidade de autocorreção e, portanto, de sua produção escrita. Para analisar os dados coletados, seguimos quatro questões principais:

1. Quais são as características dos gêneros trabalhados em sala de aula?
2. Quais são as características da primeira versão do texto produzido pelos alunos?
3. Quais são as características da segunda versão do texto produzido pelos alunos depois da correção?
4. Em que medida as correções apresentadas a esses alunos se tornam instrumentos que os auxiliam no processo de autocorreção e reescrita?

A partir da primeira questão, pudemos caracterizar os gêneros e saber o que se esperava dos alunos no momento em que eles fossem produzir os textos, para que tivéssemos isso em mente ao corrigi-los. A segunda pergunta diz respeito à primeira versão de qualquer produção escrita feita por eles. Nesse momento, analisamos as características de seus textos em relação àquilo que era esperado por meio da análise feita pela questão 1. A partir da terceira pergunta, comparamos a segunda versão dos textos com a primeira observando de que modo os alunos utilizaram ou não as correções feitas àquele texto nas produções seguintes. Por fim, de forma

⁵ Como parte das tarefas do semestre, os alunos deveriam ler o livro *L'élégance du hérisson*, da autora Muriel Barbery, durante o semestre da disciplina Francês V.

geral, procuramos identificar como as correções apresentadas aos alunos os auxiliaram no processo de autocorreção e conseqüentemente de reescrita.

Para fazer a seleção dos participantes, propusemos aos alunos inscritos na disciplina que aqueles com real interesse em participar do estudo se identificassem. No período matutino, 6 alunos, identificados na tabela abaixo pelas letras A, B, C, D, E e F, concordaram em fazer parte da pesquisa e no período noturno, 9 (G, H, I, J, K, L, M, N e O). Seleccionamos esses 15 alunos, de acordo com o interesse, para que apenas os alunos realmente motivados a trabalhar com o desenvolvimento da escrita de maneira mais aprofundada participassem da pesquisa. Porém, embora vários tenham demonstrado interesse, poucos acompanharam o projeto até o fim.

Na tabela⁶ a seguir, vemos os alunos (A-O) que fizeram algumas das produções escritas:

	Período matutino						Período noturno								
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
PE1	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	
PE1.1			X	X	X	X	X	X		X	X			X	
PE2	X		X	X		X			X	X			X	X	
PE2.1											X				
PE3									X	X	X				X
PE3.1											X				
PE4				X					X	X	X				
PE4.1				X							X				

Tabela 1- Alunos participantes do projeto e produções escritas

Como podemos observar, apenas um aluno (K) fez todas as atividades (PE1 a PE4.1) ao longo do semestre compreendidas por nosso projeto. Além dele, somente outro aluno (D) fez mais de uma reescrita, as da PE1 e da PE4. Para terminar, a maioria dos alunos (C, E, F, G, H, J e N) refez apenas uma produção escrita (PE1) após ter recebido a correção, e cinco outros alunos ou não fizeram a segunda versão dos textos, ou não fizeram a primeira, o que dificultou o processo de seleção e análise dos textos.

Sendo assim, para selecionar o corpus a ser analisado, consideramos apenas os alunos que tivessem feito pelo menos uma reescrita, visto que só dessa forma poderíamos identificar a influência de nossas correções nas segundas versões das produções escritas e nas seguintes. Na tabela acima, vemos com fundo preto as produções escritas dos alunos que foram escolhidas para integrar o corpus de nossa pesquisa (C, D, E, F, G, H, J, K e N).

Baseados nos estudos que indicam os processos mais comuns entre os professores quando estão corrigindo os textos de seus alunos, decidimos determinar como faríamos a correção orientada levando em conta dois aspectos principais: i) estabelecer uma correção dialogal, em que o aluno reempregaria sua voz ao reescrever seu texto, o que excluiria a correção resolutiva; e ii) criar um espaço em que o aluno estivesse aos poucos mais autônomo nesse processo. Apoiados nos conceitos de correção apresentados nos pressupostos teóricos, propusemos os seguintes tipos de correção orientada:

Primeira PE	Tipo de correção	Refacção da PE
PE1	Correção 1: indicativo + classificatório + bilhete	PE1.1
PE2	Correção 2: indicativo + bilhete	PE2.1
PE3	Correção 3: bilhete	PE3.1
PE4	Correção 4: orientação de releitura e de reescrita	PE4.1

⁶ Os nomes de PE acompanhados de apenas um número (1, 2, 3 e 4) indicam as primeiras versões de cada PE e aqueles acompanhados de dois números separados por um ponto (1.1, 2.1, 3.1 e 4.1) indicam o texto reescrito a partir da correção dada.

Tabela 2 - Tipos de correção para cada PE

Escolhemos não utilizar apenas um tipo de correção, pois a variedade dos tipos de correção parece-nos poder contribuir para o desenvolvimento de diferentes aspectos da produção escrita dos alunos. Para escolher os tipos de correção, baseamo-nos nos seguintes aspectos:

- não utilizamos as correções do tipo resolutive, pois elas teriam menos chances de atuarem como instrumentos para o desenvolvimento dos alunos, visto que propõem um processo monológico que anula a voz do aluno, como aponta Ruiz (2010, p.79);
- adotamos a correção por meio do bilhete, já que ela permite que o professor estabeleça um diálogo com o aluno, comentando os problemas mais globais relacionados ao gênero textual e orientando o processo de reescrita;
- utilizamos as correções indicativa e classificatória, que podem ser úteis para se trabalhar com as capacidades linguístico-discursivas, ou seja com problemas mais pontuais nos textos, relacionados à sintaxe, morfologia etc., também importantes para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos.

A partir do esquema de correções montado acima, observamos que os alunos ficaram pouco a pouco menos dependentes do professor em relação aos seus textos, tornando-se mais autônomos em seu próprio processo de reescrita. A medida em que as PE avançaram, menos informações foram dadas aos alunos, de forma que eles utilizassem o que já tinha sido feito anteriormente para melhorar sua capacidade de correção e revisão.

Além de propor as correções diferentes, aplicamos um questionário cada vez que os alunos reescreviam uma PE. Esses questionários foram anexados à página em que estava a atividade na qual os alunos deveriam desenvolver sua PE e continham questões a respeito das ferramentas, digitais por exemplo, utilizadas para a revisão, bem como uma avaliação da correção feita pelo pesquisador por parte do aluno, além de uma pergunta sobre sua própria performance e os erros que eles conseguiam identificar sozinhos ou não.

Neste artigo, faremos uma separação em seções para apresentar uma seleção dos dados de nossa pesquisa. Primeiro, mostraremos as análises que dizem respeito à primeira produção escrita (PE1) feitas e refeitas pelos alunos C, D, E, F, G, H, J, K e N. Mostraremos também as características do gênero *Post em um fórum online* trabalhado no curso e o que se esperava que os alunos mobilizassem em relação às capacidades de linguagem ao escreverem a primeira versão desses textos. Em segundo lugar, apresentaremos as primeiras versões (PE1) dos textos feitos pelos alunos. Por último, exporemos a versão refeita dos textos (PE1.1) após ter sido dada a correção.

A seção seguinte ficará reservada à apresentação dos resultados relacionados ao gênero *texto literário inspirado em Muriel Barbery* pedido para a PE4, visto que foi o último texto analisado, o que nos permite um olhar longitudinal. Os alunos que fizeram a primeira e a segunda versão dessa PE foram os alunos D e K. Novamente, mostraremos as características do gênero *texto literário inspirado em Muriel Barbery* trabalhado no curso e o que se esperava dos alunos ao escreverem esse texto. Em seguida, apresentaremos as primeiras versões (PE4) dos textos escritos pelos alunos e por último, apresentamos a versão refeita dos textos (PE4.1) após a correção.

Na última seção, exporemos argumentos a respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos para mostrar a influência que as correções exerceram nas produções escritas ao longo do semestre, no sentido de funcionarem como instrumentos para o desenvolvimento da escrita dos alunos da disciplina de Francês V associando os indícios linguísticos encontrados nos textos às respostas que os alunos deram aos questionários.

3. Resultados das análises dos dados

Os resultados serão apresentados segundo: (1) as atividades de produção escrita baseadas em gêneros textuais, (2) as primeiras produções dos alunos e (3) suas refações. Como mencionamos, para este artigo, mostramos as análises de duas produções escritas, logo, os resultados serão divididos em três seções para cada uma das duas PE.

3.1. Atividade de produção escrita 1: *post em um fórum online*

A primeira produção escrita explorou o gênero *Post em um fórum online*. Na primeira atividade, os alunos entraram em contato com as características do fórum *online*, ou seja, textos curtos em que os autores expressam sua opinião. Os alunos puderam levantar hipóteses sobre o contexto de produção do texto a partir de perguntas presentes na atividade como: *Quel est le thème du forum?*, *Qui le propose?*, *Dans quel type de site?*, *Combien de personnes y répondent?*.

O texto é autêntico, foi escrito por uma internauta de nome “Pauline B.S.” no fórum “Livraddict” e tem como tema a utilização ou não dos leitores de livros digitais (do tipo Kindle etc.). Além do *post* principal, há duas respostas a esse texto escritas por “Dylan” e “Julie 27”. Os aspectos paratextuais presentes no texto são o logo do *site*, duas frases a respeito de uma seleção de dez romances escrita pelo próprio *site*, o caminho feito dentro do *site* para chegar ao tópico proposto pelo fórum, bem como o título da discussão, como pode ser visto na imagem abaixo:



Figura 1- Captura de tela da página usada na Produção Escrita 1

Em seguida, vemos o nome do autor do *post*, seu status, que é determinado pela quantidade de mensagens enviadas (no caso de Pauline B. S., seu status era “*lecteur en pantoufles*”, o de “Julie”, “*lecteur du dimanche*” e o de “Dylan”, “*apprenti lecteur*”), se o usuário está *online* ou *offline*, o número do *post* no fórum e a data e hora de quando o *post* foi feito. O objetivo do texto fica visível no título do fórum. Vemos, portanto, que, acima de cada *post*, identifica-se o enunciador, seu lugar social dentro do fórum e o momento em que o texto foi escrito, como pode ser visto na imagem abaixo:

• Pauline B. S. Lecteur en pantoufles - Hors ligne #1 26 Novembre 2015 10:33:48

Figura 2 - Identificação da autora da postagem

No nível da infraestrutura geral do texto, vemos que plano global do gênero *Post em um fórum online* é normalmente composto pelos elementos indicados em “título do *post*”, proposto pela pessoa que lança a discussão, “nome de usuário” e possivelmente o “status” do usuário no *site*, a situação “*online*” ou “*offline*”, o número do *Post* em relação à discussão e a data em que foi feito. Os elementos descritos acima são automáticos, ou seja, toda vez que um usuário posta, o *site* automaticamente coloca essas informações acima do *post*. A presença de reticências é frequente, bem como o uso de *emoticons* (desenhos gráficos que representam emoções feitos com os símbolos do teclado), como podemos ver a seguir:

car j'ai été lonnnngtemps dans ce questionnement...	il faut avouer qu'une liseuse c'est bien pratique...
Du coup..... j'ai craqué : j'ai eu une liseuse à Noël dernier.	aussi pour le côté économique pour certains livres...
tout beau tout neuf :)	(critère n°1 pour acheter un livre :3)

Tabela 3- Exemplo de emoticons e reticências usadas nos textos

Quanto às sequências, destacamos a sequência argumentativa como dominante, cujo protótipo (BRONCKART, 1999/2012, p. 226-227), que pode se realizar de modo mais ou menos simplificado, é composto de i) fase de premissas, ii) fase de apresentação de argumentos, iii) fase de apresentação de contra-argumentos e iv) fase de conclusão ou de uma nova tese. Em nosso caso, por se tratarem de textos curtos, a sequência argumentativa raramente tem todas as fases.

Quanto aos tipos de discurso, observamos uma implicação em relação ao ato de produção e uma conjunção em relação às coordenadas gerais dos mundos discursivos, gerando, portanto, o discurso interativo, ou seja, da ordem do expor implicado, que possui a presença de unidades que remetem aos agentes da interação (eu-tu) e de unidades que remetem ao momento da interação (hoje):

En ce moment c'est mon grand débat intérieur !	J'en prends une ?
Ça fait bientôt trois ans et... Notre bibliothèque n'est pas délaissée, loin de là !	Je me retrouve exactement dans ce que tu écris.

Tabela 4 - Exemplos do tipo de discurso encontrado no texto

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, observamos que os alunos entraram em contato com elas pela pergunta *Observez les expressions en bleu. Qu'expriment-elles? La cause, la conséquence ou l'opposition?*. Essa questão chama a atenção para os mecanismos de conexão presentes no texto. Observamos, também, que a coesão nominal do texto é estabelecida por uma série de anáforas para que se evite a repetição, por exemplo. Já em relação à coesão verbal, a maioria dos verbos encontra-se no presente do indicativo, entretanto, algumas vezes, o *passé composé*, o *imparfait* e o subjuntivo podem aparecer.

3.2 Características da primeira produção da PE1 feita pelos alunos

Os alunos, em sua maioria, escreveram textos adequados, considerando as três capacidades de linguagem expostas acima, de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Apresentamos, a seguir, uma tabela com a análise dos textos antes da correção.

Apresentamos, nas três tabelas a seguir, a análise dos textos iniciais dos alunos. Quando há somente um “+”, significa que o aluno não mostrou o emprego adequado dessa característica do gênero textual em questão e foi solicitado, por meio da correção, a rever desse aspecto em seu texto. Dois “++” significam que o aluno desenvolveu razoavelmente bem aquelas características do gênero textual, mas poderia tê-lo feito melhor, se comparado com os textos produzidos pelos outros alunos. A correção indicava, então, que ele foi convidado a pensar nas características de seu texto que poderiam ser melhoradas. Os três “+++” indicam que o aluno teve um bom desempenho naquele aspecto e provavelmente recebeu um elogio, indicando as características do gênero textual que foram bem desenvolvidas em sua Produção Escrita.

Capacidades de ação - PE1 Post em um fórum online									
	C	D	E	F	G	H	J	K	N
Enunciador	++	+++	+++	++	+++	++	++	++	++
Destinatário	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++
Objetivo	++	+++	+++	+	+++	+++	+++	+++	+++
Local	++	+++	++	++	+++	++	++	+++	+++

Tabela 5 - Capacidades de ação mobilizadas pelos alunos na PE1

Capacidades discursivas - PE1 Post em um fórum online									
	C	D	F	G	H	J	K	N	
Plano global	++	++	++	++	+++	++	++	++	++
Sequências	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Tipos de discurso	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++

Tabela 6 - Capacidades discursivas mobilizadas pelos alunos na PE1

Capacidades linguístico-discursivas - PE1 Post em um fórum online									
	C	D	E	F	G	H	J	K	N
Mecanismos de conexão	+++	++	++	+	+++	+++	+++	++	+++
Coesão nominal	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++

Tabela 7 - Capacidades linguístico-discursivas mobilizadas pelos alunos na PE1

Ainda falta-nos comentar a respeito dos erros mais pontuais cometidos pelos alunos no que concerne à ortografia, sintaxe, emprego de tempos verbais, preposições, concordância nominal e verbal, emprego de vocabulário etc. Como indicamos na seção de metodologia, nossa primeira correção abordava todas as capacidades de linguagem e era composta por uma grade de correção que apontava o que deveria ser refeito⁷.

Como resultado dessa primeira versão da PE1, encontramos nos textos dos alunos os erros que apresentamos a seguir. A tabela indica a quantidade de erros cometida pelos alunos por categoria:

	C	D	E	F	G	H	J	K	N
Ortografia	0	4	2	2	5	1	0	4	3

⁷ Consultar a grade de correção nos anexos.

Verbos	1	0	0	0	0	1	0	0	3
Concordância nominal	1	0	1	0	0	0	3	3	2
Ausência de palavras	3	5	3	1	0	2	0	2	2
Vocabulário	2	3	0	2	1	1	1	1	4
Reformulação de frase	3	1	3	1	1	2	2	2	7
Preposições	0	3	1	1	0	0	0	0	1

Tabela 8 - Erros por categoria apontados a partir da grade de correção

O que foi mais destacado pela nossa grade de correção foi a categoria “reformulação de frase”, com 31,88% das correções sendo a respeito disso. Em seguida, a ortografia apresentou o segundo lugar em quantidade de correções, com 30,43%. Em terceiro lugar, temos o problema de ausência de palavras com 26,09%. E, em quarto lugar, com 21,74%, temos os problemas de vocabulário. Em seguida, as questões de concordância (14,49%), seguidas da categoria preposições, com 8,70% e, por fim, os verbos, com 7,25%.

3.3 Características da PE1.1 reescrita pelos alunos

No que diz respeito às produções revisadas pelos alunos, a primeira correção (indicativa + classificatória + bilhete) foi bem compreendida pelos alunos, o que pode ser percebido por meio das refações dos textos. Para mostrar o desempenho dos alunos, apresentaremos os casos em que eles corrigiram seus textos, indicando que compreenderam a correção e se desenvolveram em relação à primeira produção textual. Para tanto, exporemos excertos da primeira versão dos textos, das correções feitas pelo professor e dos textos reescritos por eles.

Em relação às capacidades de ação, poucos foram os alunos que receberam comentários pedindo sua correção. Além disso, aqueles que os receberam, adequaram as capacidades de ação na reescrita do texto, a partir do que foi indicado na correção. Um aluno, (F) por exemplo, recebeu um comentário a respeito do objetivo do texto e, através da reescrita, o desenvolveu melhor, adicionando um parágrafo ao final da última versão de seu texto. Nesse parágrafo, o aluno deu sua opinião a respeito do leitor de livros digitais, um dos objetivos do texto. Na tabela abaixo mostramos, sublinhada, a correção à qual nos referimos:

PE1	Correção (classificatória, indicativa e bilhete)	PE1.1
Pauline, Je pense que c'est pas nécessaire d'avoir cette sensation de compromis avec les livres papiers. La chose plus importante de la littérature c'est l'histoire, et pas la couverture ou le visuel du lieu où cette histoire-là a été écrite. Si c'est vrai que les caractéristiques de la liseuse sont des avantages pour toi, n'écoute pas les conservateurs qui disent que c'est une "trahision" ou que ça n'exprime pas l'amour pour la littérature: on a toujours des gens qui n'ont rien à voir avec notre vie, mais qui ont tout le temps une manière de nous réprover. Il faut qu'on ne soit pas obligé à parcourir le chemin "idéal": il est toujours le chemin de l'autre, et pour Prep ce qui concerne la lecture, il faut	Pauline, Je pense que c'est pas nécessaire d'avoir cette sensation de compromis avec les livres papiers. La chose [^] plus importante de la littérature c'est l'histoire, et pas la couverture ou le visuel du lieu où cette histoire-là a été écrite. Si c'est vrai que les caractéristiques de la liseuse sont des avantages pour toi, n'écoute pas les conservateurs qui disent que c'est une "trahision O " ou que ça n'exprime pas l'amour pour la littérature: on a toujours des gens qui n'ont rien à voir avec notre vie, [mais qui ont tout le temps] une manière de nous réprover Voc. Il faut qu'on ne soit pas obligé à parcourir le chemin "idéal": il Voc est toujours le chemin de l'autre, et pour Prep ce qui concerne la lecture, il faut qu'on	Pauline, Je pense que c'est pas nécessaire d'avoir cette sensation de compromis avec les livres papiers. Par contre, la chose la plus importante de la littérature c'est l'histoire, et pas la couverture ou le visuel du lieu où cette histoire-là a été écrite. Si c'est vrai que les caractéristiques de la liseuse sont des avantages pour toi, n'écoute pas les conservateurs qui disent que c'est une "traison" ou que ça n'exprime pas l'amour pour la littérature: on a toujours des gens qui n'ont rien à voir avec notre vie, mais que tout le temps ont une manière de nous réprover. Il faut pourtant qu'on ne soit pas obligé à parcourir le chemin "idéal": c'est toujours le chemin de l'autre, et à ce qui concerne la lecture, il faut qu'on

qu'on connaisse le notre.	connaisse le notre O . <u>Adaptation du texte à la situation de communication : Tu as pensé à Pauline, la lectrice potentielle de ton texte et tu as établi des relations avec son texte. Mais tu as parlé très peu à propos de ton opinion sur la liseuse.</u> ⁸ Organisation du texte : Tu as bien organisé ton texte, mais tu n'as pas utilisé des mots comme "mais". J'ai mis "■" où je pense que tu pourrais ajouter des connecteurs logiques pour les pratiquer.	connaisse le nôtre. <u>Moi, particulièrement, je pense que les livres sont plus faciles et nous donnent plus de plaisir; par contre, j'utilise la liseuse et elle m'empêche de ne pas avoir d'argent dans le poche tout les mois.</u> ⁹
---------------------------	--	---

Tabela 9 - Exemplo de reescrita da PE1, pelo aluno F, a partir da correção das capacidades de ação

As capacidades discursivas foram também, de maneira geral, bem desenvolvidas desde a primeira versão. Destacamos o aluno E, que recebeu um comentário a respeito do plano global de seu texto e, na reescrita, desenvolveu esse aspecto de maneira mais adequada, reorganizando a estrutura de seu texto e separando um dos parágrafos em dois.

PE1	Correção (classificatória, indicativa e bilhete)	PE1.1
(...) Du coup, le côté transport/praticité somme quelques points aux livres numériques. Par contre, personnellement j'ai des difficultés de me concentrer en lisant sur la liseuse, je trouve vachement artificiel et pour ça je ne retiens que les infos basiques du livre ou de l'article que je lis (...)	(...) Du coup, le côté transport/praticité somme quelques points aux livres numériques. Par contre, personnellement j'ai des difficultés de me concentrer en lisant sur la liseuse, je trouve vachement artificiel et pour ça Voc je ne retiens que les infos basiques du livre ou de l'article que je lis (...) <u>Ton texte est bien organisé, mais tu aurais pu organiser les paragraphes autrement</u> ¹⁰ . J'ai surligné "pour ça" parce que je pense que tu devrais employer un autre connecteur.	(...) Du coup, le côté transport/praticité somme quelques points aux livres numériques. Par contre, personnellement j'ai des difficultés de me concentrer en lisant sur la liseuse, je trouve vachement artificiel et à cause de ça je ne retiens que les infos basiques du livre ou de l'article que je lis (...)

No que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, a correção dada à PE1 foi compreendida em sua totalidade e a refacção foi feita de maneira apropriada. Quanto aos erros apontados nos textos dos alunos relacionados às capacidades linguístico-discursivas e à grade de correção, podemos dizer também que praticamente todos os alunos puderam identificar e corrigir de maneira adequada a partir do que lhes foi indicado pelo código de correção.

⁸ No original: Adaptation du texte à la situation de communication : Tu as pensé à Pauline, la lectrice potentielle de ton texte et tu as établi des relations avec son texte. Mais tu as parlé très peu à propos de ton opinion sur la liseuse. Texto traduzido: Adaptação do texto à situação de comunicação: você pensou na Pauline, a leitora potencial e você estabeleceu relações com seu texto. Mas você falou muito pouco sobre sua opinião a respeito do leitor de livros digitais (Tradução nossa).

⁹ No original: Moi, particulièrement, je pense que les livres sont plus faciles et nous donnent plus de plaisir; par contre, j'utilise la liseuse et elle m'empêche de ne pas avoir d'argent dans le poche tout les mois (sic). Texto traduzido: Eu, particularmente, acho que os livros são mais fáceis e nos dão mais prazer; entretanto, eu uso o leitor de livros digitais e ela me impede de não ter dinheiro guardado todo mês (Tradução nossa).

¹⁰ No original: Ton texte est bien organisé, mais tu aurais pu organiser les paragraphes autrement. Texto traduzido : Seu texto está bem organizado, mas você poderia ter organizado os parágrafos de outra maneira.

Destacamos, por exemplo, o aluno F, que recebeu comentário a respeito da conexão de seu texto e desenvolveu-a de maneira mais adequada na reescrita. Abaixo, na coluna PE1.1, vemos que o aluno inclui os conectivos de oposição e concessão (*par contre* e *pourtant*) em seu texto, demonstrando um desenvolvimento do emprego dos mecanismos de conexão textual:

PE1	Correção (classificatória, indicativa e bilhete)	PE1.1
Pauline, Je pense que c'est pas nécessaire d'avoir cette sensation de compromis avec les livres papiers. La chose plus importante de la littérature c'est l'histoire, et pas la couverture ou le visuel du lieu où cette histoire-là a été écrite. Si c'est vrai que les caractéristiques de la liseuse sont des avantages pour toi, n'écoute pas les conservateurs qui disent que c'est une "trahision" ou que ça n'exprime pas l'amour pour la littérature: on a toujours des gens qui n'ont rien à voir avec notre vie, [mais qui ont tout le temps] une manière de nous réprouver. Il faut qu'on ne soit pas obligé à parcourir le chemin "idéa!": il faut qu'on connaisse le chemin de l'autre, et pour Prep ce qui concerne la lecture, il faut qu'on connaisse le notre.	Pauline, Je pense que c'est pas nécessaire d'avoir cette sensation de compromis avec les livres papiers. La chose ^ plus importante de la littérature c'est l'histoire, et pas la couverture ou le visuel du lieu où cette histoire-là a été écrite. Si c'est vrai que les caractéristiques de la liseuse sont des avantages pour toi, n'écoute pas les conservateurs qui disent que c'est une "trahision O" ou que ça n'exprime pas l'amour pour la littérature: on a toujours des gens qui n'ont rien à voir avec notre vie, [mais qui ont tout le temps] une manière de nous réprouver. Il faut qu'on ne soit pas obligé à parcourir le chemin "idéa!": il faut qu'on connaisse le chemin de l'autre, et pour Prep ce qui concerne la lecture, il faut qu'on connaisse le notre O. <u>Organisation du texte : Tu as bien organisé ton texte, mais tu n'as pas utilisé des mots comme "mais". J'ai mis "O" où je pense que tu pourrais ajouter des connecteurs logiques pour les pratiquer.</u> ¹¹	Pauline, Je pense que c'est pas nécessaire d'avoir cette sensation de compromis avec les livres papiers. <u>Par contre</u> , la chose la plus importante de la littérature c'est l'histoire, et pas la couverture ou le visuel du lieu où cette histoire-là a été écrite. Si c'est vrai que les caractéristiques de la liseuse sont des avantages pour toi, n'écoute pas les conservateurs qui disent que c'est une "trahision" ou que ça n'exprime pas l'amour pour la littérature: on a toujours des gens qui n'ont rien à voir avec notre vie, mais que tout le temps ont une manière de nous réprouver. Il faut <u>pourtant</u> qu'on ne soit pas obligé à parcourir le chemin "idéa!": c'est toujours le chemin de l'autre, et à ce qui concerne la lecture, il faut qu'on connaisse le notre. Moi, particulièrement, je pense que les livres sont plus faciles et nous donnent plus de plaisir; par contre, j'utilise la liseuse et elle m'empêche de ne pas avoir d'argent dans le poche tout les mois.

Tabela 10 - Exemplo de reescrita da PE1, pelo aluno F, a partir da correção das capacidades linguístico-discursivas

Houve poucos casos em que os alunos não conseguiram corrigir de maneira satisfatória seus erros apontados, ou então ao tentarem corrigir, cometeram outro erro. O quadro abaixo mostra um exemplo:

Primeira versão	Correção	Segunda versão
En outre chose que je trouve intéressante	En outre Voc chose que je trouve intéressante...	<i>Un outre</i> chose que je trouve intéressante...

Tabela 11 - Exemplo de reescrita da PE1 a partir da correção sobre as capacidades linguístico-discursivas

3.4. Atividade de Produção Escrita 4: texto literário inspirado em M. Barbery

No caso da PE4, tratava-se de escrever um texto inspirando-se na escritora Muriel Barbery, após terem lido o livro *L'élégance du hérisson* durante o semestre. A ideia era que os alunos se apropriassem das características de escrita de uma das duas personagens, Paloma ou Renée, e propusessem um pequeno texto como se uma delas tivesse escrito a história em questão. Ambas as personagens escrevem de forma bastante argumentativa, portanto, seria uma

¹¹ Organização do texto: Você organizou bem seu texto, mas você não utilizou palavras como "mas". Eu coloquei "O" onde eu acho você poderia adicionar conectores lógicos para praticá-los.

maneira, para os alunos, de empregarem a operação linguageira “argumentar”, que já tinham desenvolvido em outros textos. Para tanto, era preciso respeitar o limite de palavras, de 200 a 500 e dar um título ao texto, seguindo o exemplo das personagens, como *pensée profonde n. 1* para Paloma ou como os títulos dados pela outra personagem, Mme Renée, como *Une aristocrate*. Em relação ao contexto de produção e as capacidades de ação, temos, como enunciador, uma ou outra personagem e, por detrás, Muriel Barbery, a própria autora do livro. O local em que o texto seria escrito é o livro *L’élégance du hérisson* e o destinatário seria seu leitor potencial.

O plano global é composto por título e corpo do texto. Quanto às sequências mobilizadas nos textos, elas podem variar ou estarem imbricadas, articuladas, segundo os conteúdos temáticos escolhidos pelos alunos e sua textualização. Serão i) narrativas se possuírem - de maneira simplificada - três fases, uma sendo a situação inicial, a segunda sendo a transformação dessa situação inicial e a última sendo a situação final, diferente da primeira; ii) descritivas, caso, diferentemente da sequência narrativa, não tenham as situações, ou fases, organizadas de maneira linear, mas se comportarem uma fase de ancoragem, em que se dá o tema, uma segunda fase de “aspectualização, em que os diversos aspectos do tema são decompostos em partes e, por fim, uma fase do relacionamento, em que os elementos descritos são assimilados a outros, por meio de operações de caráter comparativo ou metafórico” (BRONCKART, 1999/2012, p.223); iii) argumentativa, se se assemelharem à descrição dada anteriormente; iv) explicativa, caso comportem uma fase de constatação inicial, problematização, resolução e conclusão; v) dialogal, se se tratarem de segmentos estruturados em turnos de fala. Cabe ressaltar que, no livro em questão, encontramos mais frequentemente uma combinação de sequência narrativa, descritiva e argumentativa, eventualmente com outras sequências misturadas. Quanto aos tipos de discurso, temos, às vezes, a narração, cujas coordenadas são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores, o que significa que nenhuma unidade se refere “ao espaço-tempo da produção e a origem espaço-temporal apresenta um caráter absoluto, ou seja, sua interpretação não requer conhecimento sobre o espaço-tempo da produção” (BRONCKART, 1999/2012, p.164). Em outros momentos, mais argumentativos, temos o tipo de discurso teórico, que é caracterizado por uma conjunção das coordenadas do mundo ordinário do agente e por uma autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem em que o texto se origina (BRONCKART, 1999/2012, p. 160), o que faz com que a interpretação do segmento desse tipo de discurso não necessite de nenhum conhecimento dos parâmetros da situação de ação da linguagem de que se origina (BRONCKART, 1999/2012, p. 160).

Por se tratar de um texto literário, as unidades linguísticas são bastante variadas. Destacamos apenas que, no texto literário em questão, a coesão verbal se dá por meio do pretérito perfeito, imperfeito, *passé simple* e pretérito mais-que-perfeito. Em relação à coesão nominal, encontramos cadeias anafóricas complexas produzindo efeitos de estabilidade ou de continuidade.

3.5 Características da primeira produção da PE4 feita pelos alunos D e K

Como indicamos na seção Metodologia, os alunos D e K foram os únicos a realizarem a produção escrita 4 e também sua refação. Portanto, apresentaremos o desenvolvimento desses dois alunos. Em relação às capacidades de ação e discursivas, podemos dizer que ambos os alunos, D e K, tiveram um bom desenvolvimento já em sua primeira produção, por isso não

traremos mais detalhes a esse respeito neste artigo. Já no que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, observamos que eles não apresentaram dificuldades em relação aos mecanismos de conexão, porém o aluno K teve mais dificuldade com a coesão nominal, como vemos na tabela abaixo.

Capacidades linguístico-discursivas - PE4 - texto literário inspirado em Muriel Barbery		
	D	K
Mecanismos de conexão	+++	+++
Coesão nominal	+++	++

Tabela 12 - Capacidades linguístico-discursivas mobilizadas pelos alunos na PE4

3.6 Características da PE4.1 reescrita pelos alunos D e K

A correção dada à PE4 era uma orientação de releitura. Estabelecemos três etapas - associadas aos três tipos de capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas - e dissemos aos alunos que fizessem três releituras de seus textos. Na primeira, ficando atentos ao contexto (enunciador, objetivo, destinatário, local); na segunda, observando a organização textual; na terceira, atentando para a conexão e a coesão nominal.

Como já dissemos, vamos abordar unicamente as capacidades linguístico-discursivas, já que as capacidades de ação e discursivas já tinham apresentado um bom desenvolvimento dos alunos logo na primeira versão.

Diferentemente do que ocorreu com as capacidades de ação e discursivas, capacidades linguístico-discursivas da PE4 mostraram o desenvolvimento dos alunos D e K. Na PE4.1 reescrita pelo aluno D, observamos várias correções feitas pelo próprio autor do texto de maneira autônoma e satisfatória, mas também uma correção apenas parcialmente adequada. Mostramos, a seguir, nos dois primeiros exemplos da tabela, casos em que o autor do texto corrigiu seus próprios erros no que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas de maneira satisfatória. Já no último exemplo da tabela, mostramos um caso em que o aluno percebeu a inadequação da palavra “*les*”, complemento de objeto direto no plural e trocou-a por um complemento de objeto indireto, mas ao invés de mantê-lo no plural (*leur*, que seria o complemento correto), optou pela forma singular (*lui*), cometendo outro erro.

Primeira versão PE4	Correção	Segunda versão PE4.1
Leurs mémoire est si courte qu'ils (...)	-	Leurs mémoires est si courte qu'ils (...)
Ce sont des petits animaux (...)	-	Ce sont de petits animaux (...)
ils ne se demandent pas qui les donne la nourriture.	-	qu'ils ne se demandent pas qui lui donne la nourriture.

Tabela 13 - Exemplo de reescrita da PE4 do aluno D

De qualquer modo, ainda que a correção do aluno não seja totalmente satisfatória, o tipo de correção que ele fez indica que, ao reler seu texto, refletiu sobre sua escrita, observou seus erros e propôs alterações na reescrita, um dos objetivos de nosso estudo.

Além disso, notamos duas coisas: - o aluno apoiou-se no que foi feito na correção de seu primeiro texto (PE1), já que corrigiu adequadamente muitos de seus erros, o que nos leva a inferir que o sistema de correção adotado na correção dos quatro textos produzidos ao longo do semestre pode ter resultado em uma maior autonomia da correção; - ao criarmos esse momento de releitura, possibilitamos que o aluno tomasse consciência de suas próprias dificuldades,

direcionasse seu olhar às inadequações e refletisse sobre sua escrita desenvolvendo uma reescrita adequada, como podemos observar no texto mostrado acima e nos comentários do aluno D ao questionário (respondido no final de cada correção): “*acredito que, por ter percebido onde estão minhas maiores dificuldades, ao revisar um texto meu olhar já fica mais direcionado para o que pode estar incorreto e consigo fazer uma revisão satisfatória*”.

Já em relação às capacidades linguístico-discursivas do aluno K, à medida que a correção deixava-o mais autônomo, ou seja, apontava de maneira menos clara o que deveria ser corrigido, seja somente destacando no texto (correção indicativa dada à PE2), seja comentando por meio do bilhete (correção com bilhete dada à PE3) ou ainda somente orientando a releitura e a reescrita através de indicações de como proceder (correção dada à PE4), observamos que o aluno desenvolvia sua capacidade de reescrita, visto que ele propôs correções adequadas a seus erros e, mesmo no momento de autocorreção (PE4), propôs alterações apropriadas à sua produção escrita. Na tabela a seguir, em que cada linha corresponde a uma das produções escritas do semestre, vemos que há menos correção da parte do professor, mas o aluno continua a corrigir-se:

	Primeira versão	Correção	Segunda versão
PE1	(...) c'est bien d'utiliser la liseuse et de technologie, malgré ça je n'ai une liseuse. PE1	(...) c'est bien d'utiliser la liseuse et l toute M/F ce type l de technologie O , malgré ça je n'ai à une liseuse	(...) c'est bien d'utiliser la liseuse et toutes les technologies, malgré ça je n'ai pas de liseuse. PE1.1
PE2	(...) ni seulement une manque d'intérêt des étudiants (...) PE2 ; (...) et la manque d'un bon plan de carrière (...) PE2	ni seulement une manque d'intérêt des étudiants. ; (...) et la manque d'un bon plan de carrière (...)	(...) ni seulement un manque d'intérêt des étudiants (...) PE2.1 ; (...) et le manque d'un bon plan de carrière (...) PE2
PE3	Mais la relation entre l'être humain et son contexte socio-politique le monde qui l'entoure, se modifie (...) (PE3)	Je ne comprends pas cette phrase	Mais la relation entre l'être humain et son contexte socio-politique, c'est-à-dire le monde qui l'entoure, se modifie (...) (PE3.1)
PE4	Est-ce que nos corps sont conduits par ce brise naturelle ou sommes-nous qui les portent comme nous le voulons ? (PE4)	(nenhuma correção)	Est-ce que nos corps sont conduits par cette brise naturelle ou sommes-nous qui les portons comme nous le voulons ? (PE4.1)

Tabela 14 - Exemplos de reescrita do aluno K ao longo da pesquisa

4. As correções como instrumentos que auxiliam os alunos no processo de reescrita

A partir da análise do nosso corpus, vimos que a quantidade e o tipo de correções fornecidas pelo professor ao longo das quatro produções escritas vai diminuindo e, mesmo assim, os alunos continuam conseguindo corrigir satisfatoriamente seus textos. Ou seja, eles passam a depender menos de uma correção muito detalhada do professor e parecem desenvolver uma capacidade de se autocorrigirem, ainda que o professor não os guie na identificação de seus erros. Isso nos leva a concluir que as correções propostas aos textos dos alunos funcionaram como instrumentos auxiliando-os no processo de escrita e reescrita. Primeiramente, porque os alunos, em sua maioria, além de compreenderem a correção como foi dada, seja por meio dos códigos da grade de correção, seja através dos comentários presentes no bilhete, conseguiram apoiar-se neles para realizar uma reescrita adequada, identificando seus erros e propondo alterações, como vemos nos exemplos a seguir:

Primeira versão	Correção	Segunda versão
et bien sûr, jamais plie de page, c'est un crime! (PE1)	et bien sûr, [jamais plie de page], c'est un crime!	et bien sûr, je déteste plier la page du livre, c'est un crime! (PE1.1)
elle n'a pas espace physique pour avoir plus livres (PE1)	elle n'a pas [^] espace physique pour avoir plus [^] livres	elle n'a pas d'espace physique pour avoir plus de livres (PE1.1)
Mais la relation entre l'être humain et son contexte socio-politique le monde qui l'entoure... (PE3)	Je ne comprends pas cette phrase	Mais la relation entre l'être humain et son contexte socio-politique, c'est-à-dire le monde qui l'entoure... (PE3.1)

Tabela 15 - Exemplos de reescrita dos alunos ao longo da pesquisa

Em segundo lugar, verificamos que as correções funcionaram como instrumentos, pois, ao inserir os alunos em uma relação mediada que envolve o aluno, o professor e a correção, atingimos o objetivo de fazer com que eles se apropriem dos diferentes modos de correção, aqui vistos como um novo conhecimento, e se sirvam deles para se autocorrigirem. Vimos que isso ocorreu com os dois alunos que fizeram a PE4, pois, mesmo sem ter mais os códigos e os diferentes tipos de correção, os alunos conseguiram se autocorrigir em relação à maioria dos erros cometidos.

A respeito desse outro tipo de correção, observamos, a partir das análises feitas e dos questionários respondidos pelo aluno K, que houve uma melhora no que diz respeito à autonomia do aluno em relação a seu texto, já que ele apontou uma diminuição no uso de ferramentas externas como dicionários ou sites de consulta à medida que o projeto avançava, o que indica um maior nível de independência por parte do aluno. No questionário respondido ao final da reescrita da PE3.1, o aluno indica: “*nesta correção, não utilizei nenhuma ferramenta¹², mas em geral uso dicionários e sites como o BonPatron*”. Isso também aponta um desenvolvimento da capacidade de autocorreção do aluno, já que, apesar de nossa correção não mostrar nos textos quais eram os erros, o aluno se viu mais capaz de reescrever com o esforço de sua própria reflexão ao final do projeto, sem o auxílio do professor, ou de outras ferramentas, como pode ser visto abaixo:

Primeira versão	Correção	Segunda versão
Est-ce que nos corps sont conduits par ce brise naturelle ou sommes-nous qui les portent comme nous le voulons ? (PE4)	-	Est-ce que nos corps sont conduits par cette brise naturelle ou sommes-nous qui les portons comme nous le voulons ? (PE4.1)
J'ai besoin d'ajouter le n°1,5 pour parler d'une intéressante question . (PE4)	-	J'ai besoin d'ajouter le n°1,5 pour parler d'une question intéressante . (PE4.1)
Ce sont des petits animaux qui vivaient dans le même bocal (PE4)	-	Ce sont de petits animaux qui vivaient dans le même bocal (PE4.1)

Tabela 16 - Exemplos de reescrita do aluno K ao longo da pesquisa

Nossa análise possibilitou verificar que os problemas com as capacidades linguístico-discursivas foram bem resolvidos, mesmo quando se pedia aos alunos que trabalhassem sozinhos, o que nos mostra que, ter trabalhado desse modo, deixando-os aos poucos mais autônomos no seu processo de reescrita, possibilitou com que eles se autocorrigissem de maneira satisfatória por meio da releitura de seu texto. Os alunos destacam, aliás, nos

¹² Grifo nosso.

questionários, que os problemas que tangem às capacidades linguístico-discursivas ocorrem em sua maioria por falta de atenção:

“na maioria dos casos, foi fácil perceber quais eram os erros, pois a maioria deles se deu devido à desatenção/falta de tempo” (G);
“acredito que os erros foram provocados, na maioria das vezes, por falta de atenção” (F).

Portanto, parece-nos essencial para o desenvolvimento da escrita mostrar-lhes as fontes dos problemas para que eles tomem consciência de que eles podem ser evitados ou corrigidos no momento da releitura. Em outras palavras, além de mostrar aos alunos os problemas de falta de atenção, outra contribuição de nossa pesquisa é fazê-los tomar consciência de erros frequentemente cometidos, como nos aponta o aluno D *“eu me lembro do feedback dado sobre as minhas produções escritas e percebo que há erros que eu cometo sistematicamente (como é o caso de eu sempre esquecer o “de”)*”.

Por outro lado, o fato de que apenas um aluno desenvolveu todos os textos que propusemos, embora tenhamos feito, no início, uma proposta às turmas para que só os alunos verdadeiramente motivados participassem da pesquisa, nos impede de confirmar se o mesmo aconteceria com todos os alunos. Isso pode ser apontado como uma limitação de nossa pesquisa. Entretanto, da mesma forma como analisamos o desenvolvimento dos alunos em relação à correção através dos textos, destacamos que todos os alunos avaliaram como positivo o fato de estarem expostos a esse processo de escrita, correção e reescrita. Isso indica que nosso trabalho foi bem aceito e bem avaliado pelos alunos graduandos em Letras, o que mostra que eles perceberam que estar inseridos nesse processo deixou-os mais conscientes de seus erros e fez com que percebessem a importância da reescrita.

Ao colocá-los nesse processo, tínhamos o objetivo de instigá-los a trabalhar sobre seus conhecimentos e processos internos, tentando criar espaços para o desenvolvimento de instrumentos psicológicos que pudessem atuar em sua ZPD. Acreditamos que isso foi realizado, como demonstrado por meio das análises, mas não deixamos de ressaltar que a consciência desse processo também está presente nas falas dos alunos:

“fiquei um pouco insegura em relação ao meu conhecimento. Tentei não procurar em fontes externas e tentei me lembrar do que foi dado em sala de aula. Foi bem interessante.” (aluno D);
“acredito que a correção foi satisfatória, pois consegui corrigir quase tudo sozinha, sem precisar consultar outras fontes” (aluno F);
consegui intuir a maior parte dos erros (aluno D);
“ao reler encontrei alguns erros e só houve um caso em que o BonPatron me ajudou na correção” (aluno K).

Isso nos mostra que o trabalho com a escrita deve ser orientado de maneira a criar espaços para que os alunos releiam seus textos, atribuindo-lhes maior autonomia no processo de reescrita. O papel do professor, ao criar esse espaço, deve ser o de orientar o olhar do aluno, para que este crie uma nova relação com seu texto, de modo a identificar seus erros e desenvolver instrumentos próprios de correção para a revisão.

Conclusão

Esta pesquisa teve por objetivo analisar como diferentes tipos de correções dadas às produções escritas em Francês como Língua Estrangeira (FLE) pertencentes a diferentes gêneros textuais poderiam atuar como instrumentos para o desenvolvimento do processo de autocorreção dos alunos e, portanto, de sua produção escrita.

Para atingir nosso objetivo, analisamos as correções dadas às produções escritas de alunos do terceiro ano da habilitação em Francês ao realizarem quatro produções escritas baseadas em gêneros textuais. Decidimos, então, estabelecer vários tipos de correções para cada uma das PE dos alunos, procurando verificar se os alunos se tornavam, a cada diferente correção, mais autônomos no processo de autocorreção.

Ao propor as diferentes maneiras de corrigir os textos dos alunos e analisar os diferentes efeitos que elas produzem, acreditamos que as correções se transformaram em instrumentos utilizados pelos alunos, visto que foram compreendidas e empregadas nas produções seguintes. Por exemplo, um aluno que recebeu muitos comentários a respeito da ausência da preposição “de” em suas produções percebeu que esse era um erro recorrente, se apropriou da correção e afirmou orientar sua releitura para esse erro, reutilizando assim a correção como um instrumento de sua reescrita, que provavelmente não se limitará àquele texto.

Nesse sentido, julgamos interessante a construção por parte do professor da correção como um processo que tente criar esse tipo de espaço, que estimule o próprio aluno a ficar atento à sua escrita, desenvolvendo sua capacidade de revisão ao procurar as inadequações de seu texto, identificá-las e modificá-las. Embora saibamos que nem todos os alunos serão sempre capazes de corrigir todos as inadequações de seus textos apenas com indicações de correção, acreditamos que, se esse processo for bem orientado, os resultados serão positivos. Sabemos também que, nos casos em que o aluno não será capaz de identificar sozinho os problemas de seu texto, haverá a necessidade de se utilizar uma correção resolutiva, o que dependerá da capacidade do professor em identificar quais são as dificuldades de escrita dos alunos que podem ser corrigidas por eles próprios e quais não são.

Em outras palavras, ao trabalhar com a correção, é preciso primeiro traçar objetivos, já que, quando pensamos em trabalhar na ZPD dos alunos, sabemos que há um espaço, como dissemos, entre o que eles conseguem fazer sozinhos e o que eles conseguem fazer com a ajuda de um par mais desenvolvido. Os objetivos de correção permitirão definir quais aspectos devem ser corrigidos com correção indicativa e quais devem merecer correções resolutivas.

Esperamos que este estudo contribua com possíveis pesquisas sobre o modo de correção dos textos produzidos por estudantes, numa perspectiva em que se procure utilizar os tipos de correção como um instrumento psicológico de autocorreção pelos alunos.

Enfim, ressaltamos que trabalhar de maneira mais sistemática com a correção, entendendo o erro como um novo momento de aprendizagem, tentando orientar o aluno para a tarefa de revisão, deixando-o mais autônomo e mostrando-lhe que é o protagonista de seu desenvolvimento, pode ser um trabalho interessante e frutífero em diferentes contextos de ensino-aprendizagem da produção escrita, tanto em língua estrangeira quanto em língua materna.

Oriented Correction of Written Texts in Foreign Language: an Instrument to Develop Students' Auto-Correction Capacity and their Written Production

ABSTRACT: Our goal is to present the results of a study which aimed to analyze the development of Undergraduate French students' capacity to autocorrect and to write using different kinds of corrections. In order to analyze the texts, our research was based mainly in the SDI textual model analysis proposed by Bronckart (1999/2012) and Schneuwly & Dolz (2004). In order to choose the different kinds of correction, the research was

also based on studies from other researchers who study the process of correction and rewriting, such as Leite and Pereira (2013), Serafini (1989) and Ruiz (2010). We believe that the oriented correction provided a new teachable moment, enabling students' development.

Keywords: auto-correction; written production; instrument; textual genres; SDI.

Referências

AÑEZ-OLIVEIRA, R. *O fait divers no ensino: influências da sequência didática nas produções escritas de alunos de FLE*. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.tde-28112014-105912. Acesso em: 2017-07-29.

BARBERY, M. *L'élégance du hérisson*. Paris: Gallimard, 2006.

BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 6 jun. 2016.

BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em: 6 jun 2017.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999 [2012].

BUENO, L. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de référence pour les langues*. Didier, Paris, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, Â.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (orgs). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-345.

CRISTOVÃO, V. L. L. ; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C. *Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DIAS, A. P. S. *O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos résumé e note de lecture*. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-03042017-122349/>>. Acesso em: 2017-07-29.

DOLZ, J., PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P.. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique appliquée*, v. 92, 23-37, 1993.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; TOULOU, S. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Carnets de sciences de l'éducation, 2008.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Genres et progression en expression écrite et orale: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. Enjeux, 1996.

GUIMARÃES, A. M.; KERSCH, D. F. *Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, Mercado de Letras, 2012.

GONÇALVES, A.; BAZARIM, M. Org(s). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013.

GUIMARÃES-SANTOS, L. *O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE*. 2012. 260 p. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo: 2012.

LEITE, E.; PEREIRA, R.. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: Gonçalves, A. & Bazarim, M. (Org.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. 2ed. Campinas: Pontes, 2013. p 37-64.

XXXX, X. X. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002 [2010], p. 81-94.

XXXX, X. X. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: DIAS, Rein.; DELL'ISOLA, R. L. P.. *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 99-123.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MELÃO, P. A. O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva 'argumentar' por meio de recursos verbais e visuais. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.tde-08102014-165506. Acesso em: 2017-07-29.

ROCHA, S. M. *Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem*. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.tde-08102014-183157. Acesso em: 2017-07-29.

RUIZ, E. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, [2004]/2010.

SUMIYA, A. H. *O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes*. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-03042017-123457/>>. Acesso em: 2017-07-29.

TAPIA, S. M. *La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires : Mino y Davila, 2016.

TONELLI, J. B. *Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico*. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-03042017-121101/>>. Acesso em: 2017-07-29.

VYGOTSKY, L. S. "Concrete Human Psychology". *Soviet Psychology*. 1989, XXII, vol. 2, pp. 53-77.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLOCHINOV, V. N. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Les Editions de Minuit, 1977.

Anexos

Grade de correção usada na PEI

****LISEZ AVEC ATTENTION****

Dans le tableau 1, vous verrez les commentaires à propos de vos textes. Dans le tableau 2, vous verrez la légende que vous devez suivre pour la réécriture. Après chaque tableau, il y a des exemples de *feedback*. Faites la réécriture à la fin de ce document, il y a un espace destiné à ça. Après avoir corrigé vos textes, répondez au questionnaire en portugais.

Tableau 1

Catégorie	Commentaires
Adaptation du texte à la situation de communication	
Organisation du texte	

Exemple de texte avec feedback:

J'aime le cinéma et **pourtant** j'y vais 3 fois par semaine.

Texte corrigé:

J'aime le cinéma et donc j'y vais 3 fois par semaine

Tableau 2

Légende	
O	Orthographe
V	Verbe : temps, mode ou personne. Votre professeur(e) peut préciser s'il s'agit d'un problème de mode, temps ou conjugaison.
M/F	Genre : M/F (masculin ou féminin)
S/P	Nombre : S/P (singulier ou pluriel).
^	Il manque un mot
Voc	Vocabulaire : il faut changer le mot : emploi et/ou sens incorrect.
[]	Reformuler la phrase (les mots ne sont pas dans la bonne ordre, il faut effacer quelque chose ou la phrase est incompréhensible)
Prép	Préposition (à, de, sur, avec, dans, etc.)

Exemple de texte avec feedback:

J'ai **parcourue M/F** les discussions sur le **numérique O** mais(...)

Texte corrigé:

J'ai parcouru les discussions sur le numérique mais(...)

Appréciation globale :