

**A Correção Textual-Interativa Como Procedimento  
Auxiliar Na Revisão e Reescrita de Textos de Alunos do 5º  
Ano do Ensino Fundamental I**

**The textual-interactive correction as an auxiliary procedure in the  
revision and rewriting of texts of students of the 5th year of  
Elementary School**

Carmen Teresinha Baumgärtner\*

\*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel - PR, 85819-170,  
e-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

Fernanda Sacomori Candido Pedro\*\*

\*\*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel - PR, 85819-170,  
e-mail: fernandasacomori@hotmail.com

**Resumo:** O presente estudo, parte de uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento, tem por objetivo discutir a correção textual-interativa, organizada em forma de bilhetes redigidos pelo professor nos textos escritos dos alunos, a fim de avaliar se essa forma de interação de fato fornece caminhos auxiliares na revisão e na reescrita de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. A pesquisa se fundamenta em teorias linguístico-enunciativas em que a língua é vista como fenômeno de interação social e de constituição humana, Bakhtin (2003), em que a escrita é vista como um trabalho realizado por sujeitos situados, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), que se colocam em relação à língua, à história e à cultura. O corpus em análise neste recorte foi obtido a partir de uma produção textual do gênero “diário de leitura”, para publicação em um blog, realizada com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal pública de uma cidade do Oeste do Paraná. A análise se deu a partir da comparação entre a versão inicial, a primeira e a segunda reescrita de um dos alunos participantes da pesquisa (nome fictício Maria). Os resultados demonstraram que: i) a forma de intervenção utilizada pelo professor, no momento da revisão tem muita relação com os resultados obtidos pelos alunos na reescrita, pois dependendo da metodologia interventiva, promove-se a reflexão e a participação do aluno, que será mais efetiva quanto mais dialógica for; ii) as diferentes versões do texto da aluna demonstraram a sua responsividade frente à correção textual-interativa, evidenciando que nesse diálogo a aluna assumiu o lugar de autor de seu discurso.

**Palavras chave:** Ensino. Produção de textos. Correção textual-interativa.

**Abstract:** The present study, part of a more comprehensive research in development, aims to discuss the interactive textual correction, organized in the form of notes written by the teacher in the texts written by students, in

order to evaluate this form of interaction with path facts assistants in the revision and writing of texts by students in the 5th year of Elementary School I. A survey was based on enunciative linguistic-linguistic theories in which language is seen as the phenomenon of social interaction and human constitution, Bakhtin (2003), in which writing is seen as a work carried out by situated subjects, Fiad Mayrink-Sabinson (1991) who puts himself in relation to language, history and culture. The corpus under analysis in this section was activated from a textual production of the genre "reading diary", for publication in a blog, carried out with a class of the 5th grade of elementary school in a municipal public school in a city in the west of Paraná. An analysis made from the comparison between the initial version, the first and the second recording of one of the students participating in the research (fictitious name Maria). The results demonstrated that: i) a form of intervention used by the teacher, at the time of the review has a lot to do with the results presented by the students in class, as the interventionist methodology promotes reflection and student participation, which will be more effective the more dialogical for; ii) how the student's different types of text demonstrated their responsiveness to interactive textual correction, showing that in this dialogue the student takes the place of the author of her speech.

**Keywords:** Teaching. Text production. Text-interactive correction

## INTRODUÇÃO

À luz da concepção dialógica de linguagem, elaborada por estudiosos do Círculo de Bakhtin, a língua não é um ato individual, mas uma forma de interação e de constituição intersubjetiva, uma vez que, quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos em contextos situados.

Nessa perspectiva, a produção de textos escritos é o ato por meio do qual o locutor diz algo a alguém, utilizando uma dada forma de registro da língua (a escrita). O texto, assim, é o produto (provisório) de um processo em que sujeitos tomam a palavra para mediar interações sociais. Com essa compreensão, não cabe um ensino de escrita como um exercício de redação (Geraldi, 2006 [1984]), no qual o aluno escreve sempre para o mesmo leitor (o professor) para que este o corrija e o avalie.

Considerando a situação de interação visada, o texto que se produz não está pronto na primeira versão, é um vir a ser que se completa (também provisoriamente) na recepção do interlocutor. Embora o texto seja forjado no inacabamento e na provisoriade, numa tessitura que envolve a língua, a história e a cultura, sua produção implica um processo que compreende várias etapas: o planejamento, a efetivação do texto/escrita, a revisão e a reescrita, conforme explicitado na concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON 1991). Nessa acepção, a produção textual é concebida como

um processo, e a reescrita como uma etapa essencial desse processo, pois, é utilizando-se dela como forma de buscar alternativas e de explorar possibilidades de uso de recursos linguísticos, textuais e discursivos que nós, professores, teremos, nos rascunhos dos textos, um material que permite observar a evolução da escrita do aluno, com vistas à situação de interação posta.

Segundo Fiad (2006), ao utilizar a reescrita como uma das etapas da produção textual, o professor possibilita ao aluno que este compreenda que ela está presente nos usos sociais da escrita e que, portanto, escrever significa reescrever. A autora assevera que esta deve ser ensinada, pois, ao contrário dos grandes escritores, os aprendizes precisam do auxílio do professor para fazê-la. Trata-se, portanto, de uma etapa importante no processo de produção textual.

Em pesquisa realizada por Ruiz (2010), destaca-se que o sucesso ou não da reescrita a ser realizada pelo aluno depende da forma de mediação do professor, e da compreensão acerca dessa mediação, que é inerente ao processo de revisão. Para a autora, a revisão textual posterior à escrita, em geral, se refere à correção realizada pelo professor, a qual norteia como se procederá à reescrita e ainda qual grau de participação o aluno terá nesse processo.

O estudo de Ruiz (2010) aponta quatro formas mais comuns de intervenção empregadas por professores, no momento da correção de textos, três destas com base em Serafini (2004[1989]): a) a indicativa - caracterizada pela indicação de problemas gramaticais no texto-; a resolutiva - caracterizada pela correção do professor feita direta e resolutivamente no texto do aluno -; c) a classificatória - caracterizada pela inserção de símbolos no texto do aluno, pelo professor, para classificar ou apontar problemas a serem corrigidos -; d) a textual-interativa - caracterizada pelo estabelecimento de diálogo com o aluno, por meio de comentários expressos na forma de bilhetes, que deverão direcionar a revisão e reescrita do texto como um todo-.

Na correção textual-interativa descrita por Ruiz (2010), professor e aluno refletiriam sobre o texto produzido, pois, nesse caso, haveria um diálogo entre o texto produzido pelo aluno e as indicações/anotações feitas pelo professor. Segundo a autora, o aluno interpretaria a metalinguagem utilizada pelo professor, a partir da qual reveria e reescreveria o próprio texto.

Entendemos que o quarto tipo de correção, a textual-interativa, pode ser produtivo na relação professor/aluno mediada pelo texto em elaboração, por se tratar de um recurso que possibilita orientar o retorno do aluno a seu texto de maneira mais efetiva, além disso

fornece ao professor mecanismos de avaliação da produção final. Portanto, não se trata apenas de um recurso para o aluno rever e reescrever o texto, mas também para o professor avaliar a sua interação com o aluno, e a deste com o próprio texto.

Diante do exposto, o presente artigo está assim organizado: após esta introdução, refletimos sobre linguagem e produção textual, na sequência, explicitamos aspectos metodológicos adotados na pesquisa e realizaremos a análise do corpus; por último, tecemos considerações sobre o percurso empreendido e sobre os resultados alcançados.

## CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

De acordo com os estudos de Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), a linguagem é um instrumento simbólico de interação humana. Nessa compreensão, o ponto fundante da linguagem é a interação social, a partir da qual e com a qual a língua e os sujeitos se constituem. Não haveria língua, portanto, se não houvesse interação. Isso nos leva a pensar que, dentre os elementos anteriormente elencados como componentes da tessitura textual (língua, história e cultura), não se pode pensar em hierarquia, mas em interdependência. Assim, a produção de textos é um ato que não compreende apenas conhecimento linguístico, mas inclui também a historicidade e a cultura.

Na perspectiva de estabelecerem um diálogo em uma dada situação de interação, os sujeitos produzem textos. Segundo Bakhtin (2003), os textos são enunciados concretos, compreendidos como toda unidade de manifestação da linguagem oral, escrita ou não verbal, determinados por dois elementos: a sua intenção, ou seja, o propósito comunicativo da interação, sua realização em conformidade com os tipos de comunicação social de um dado campo de atividade humana (os gêneros de discursos); e sua recepção, por parte do interlocutor. Este, na concepção de linguagem em discussão, não exerce o papel de mero receptor. Ao contrário, a materialização do propósito comunicativo é já por ele afetada. Quem escreve, ao fazê-lo, antecipa possíveis reações do interlocutor, e faz escolhas tanto quanto possível para atingir seus objetivos. No entanto, não tem absoluto controle sobre o interlocutor que, assim como o locutor, está banhado em universo de referências (históricas, culturais, linguísticas), a partir das quais produz sentidos.

Dessa forma, tendo em vista o processo de interação, não pode haver interlocutor abstrato, haja vista que todo ato de interação, sistematizado em textos (também compreendido como enunciado), organiza-se em função do diálogo estabelecido entre os interlocutores e entre os enunciados que se entrelaçam na organização do discurso. Segundo Geraldi (2006, p. 42), “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Portanto, se faz necessário estudar as relações existentes entre os sujeitos, bem como as formas de organizá-las no momento da interação.

O aluno precisa aprender a escrever textos/enunciados, discursos que explicitem “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2003, p. 308). Assim, a prática de escrita na escola deve se centrar na produção de textos que visem à constituição do aluno como sujeito autor de seus discursos.

Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) destacam duas concepções que orientam o ensino da modalidade escrita: escrita como inspiração, e escrita como trabalho. Sercundes (1997), ampliando esse espectro, esclarece que, do ponto de vista metodológico, as concepções de escrita podem ser divididas em: escrita como dom/inspiração; escrita como consequência e escrita como trabalho, as quais se relacionam a três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento; como instrumento de comunicação e como forma de interação (GERALDI, 2006). Em nosso ponto de vista, a escrita como trabalho está em sintonia com a concepção interacionista de linguagem, para a qual, ancorada nos escritos do Círculo de Bakhtin, a linguagem é um produto histórico, marcado cultural e socialmente, e que reflete aspectos da interação social.

Portanto, a escrita é, principalmente, orientada/determinada pelas condições de produção. Sob essa acepção, a produção textual tem por objetivo possibilitar ao aluno entender o que escreve, ou seja, tem uma funcionalidade vista e utilizada em contextos reais. Desse modo, a linguagem está alicerçada na necessidade de interação entre os sujeitos inseridos em uma situação histórica e social, que exerce coerções sobre o que dizer e como dizer. Assim sendo, segundo Geraldi (1997), para que o texto cumpra sua função social, é necessário que seja dirigido a alguém, que dará sua réplica, concordando ou refutando-o.

Com base nesse entendimento, acreditamos que o ensino da produção textual escrita na escola deve objetivar formar alunos capazes de articular a linguagem com seus interlocutores, de modo que o discurso se estabeleça por meio do texto em produção. Supõe, portanto, uma prática constante de produção de textos na sala de aula, que, sempre

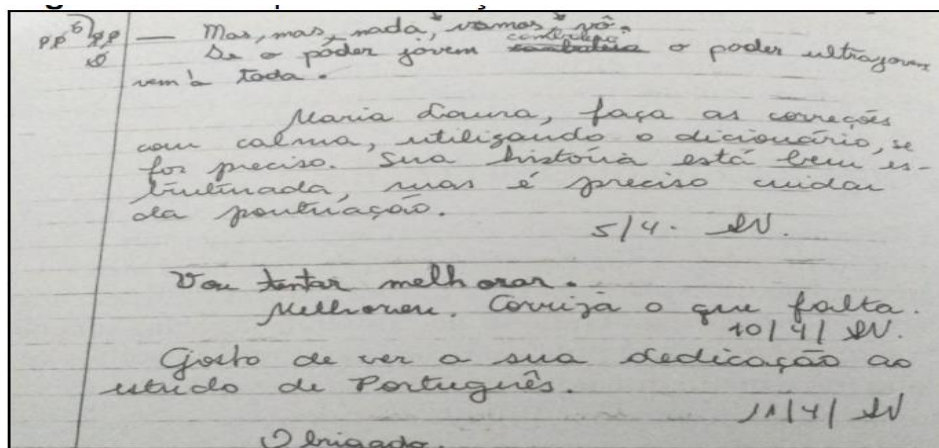
que possível, se aproxime das reais condições em que se produzem na sociedade, com funcionalidade. Como afirmam Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 58), “escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado”.

Na concepção de escrita como trabalho, esta é considerada um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que se apresentam reais necessidades para o aluno escrever. Desse modo, são essenciais as atividades prévias claramente explicitadas, a finalidade, o interlocutor (para quem o aluno vai escrever naquele momento de interação), o gênero de discurso sob o qual o texto será configurado, e o modo de circulação.

A produção textual compreendida como trabalho deve ocorrer num processo que envolve quatro etapas integradas: 1) o planejamento da escrita; 2) a efetivação do texto/escrita; 3) a revisão do texto (pelo aluno e pelo professor); 4) a reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Nem sempre todas essas etapas são levadas em conta no ensino escolar, especialmente a primeira, terceira e quarta, muitas vezes são relegadas a segundo plano, ou ao esquecimento.<sup>1</sup>

Detalhando a respeito da correção textual-interativa, Ruiz afirma que esta ocorre no formato de bilhetes que, em geral, caracterizam-se por 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, 2010, p. 47). Vejamos um exemplo:

Figura 1 - Correção Textual-interativa



Fonte: Ruiz (2010, p. 48)

<sup>1</sup> Certamente uma série de razões explicam isso: desde a incompreensão do aluno sobre a importância de rever e de reescrever seu texto, até a dificuldade do próprio professor em orientar a sua realização. Não é propósito deste artigo discutir fatores que secundarizam as referidas etapas, e sim refletir exatamente sobre elas, mediante o processo de correção textual-interativa.



Esses bilhetes nem sempre se referem à estruturação do texto. Muitas vezes são usados como reforço positivo no caso de uma boa escrita, e de cobrança, quando o mesmo não ocorre. Essa forma se apresenta como uma alternativa de correção, segundo a autora, para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver problemas da redação do aluno que, por alguma razão, o professor percebe que não bastavam anotações via corpo, margem ou símbolo. Desse modo, ocorre à relação de interação, por isso, a autora assevera como essa correção discursiva é altamente dialógica, haja vista que promove elos dialógicos entre professor e aluno, e usa o texto por objeto de discurso.

Optamos por utilizar a correção textual-interativa como forma de intervenção nos textos dos alunos para orientar a reescrita, pois, esses momentos de revisão e reescrita de textos promovem um diálogo, uma interação do sujeito-autor com a sua criação, uma atitude responsiva do autor-leitor que passa a refletir criticamente sobre sua produção.

A última etapa, a reescrita, partindo da revisão realizada, em geral, pelo professor, segundo Gasparotto e Menegassi (2013), é a atitude responsiva do autor diante de outro leitor. Desse modo, fica claro que o sucesso ou não desse momento de reescrita a ser realizado pelo aluno depende da forma de mediação do professor e da compreensão sobre ela, que é inerente a esse processo. Com base nesse aporte teórico, na seção seguinte apresentamos a metodologia utilizada para obtenção do *corpus* e a análise.

## EFEITOS DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA EM TEXTO DE ALUNO DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Delineamos para esse artigo, como *corpus* a ser analisado, uma produção textual, do gênero “diário de leitura”, de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola<sup>2</sup> pública municipal de uma cidade do Oeste do Paraná. Nessa turma realizamos um trabalho de mediação didática orientado pela correção textual-interativa. Os textos produzidos pelos alunos participantes compõem o *corpus* de uma pesquisa mais ampla. Neste artigo apresentamos reflexões feitas sobre três versões de um texto do gênero “diário de leitura” tomado aleatoriamente desse conjunto de textos. Utilizamos nomes fictícios para identificar os alunos. Os textos em análise são de Maria.

---

<sup>2</sup> Uma das autoras desta pesquisa é professora da referida turma.

Essa produção foi realizada seguindo os passos indicados na concepção de escrita como trabalho. Nesse sentido, inicialmente procedemos à etapa do planejamento da escrita, ancorada no método sociológico de estudo da linguagem de Bakhtin (2003), o qual explicita que é necessário considerar não apenas a manifestação verbal do sujeito, mas o contexto extra verbal que influencia esse seu dizer.

Desse modo, definimos o gênero a ser produzido e instrumentalizamos o aluno sobre seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo com atividades como: exposição sobre o contexto de produção do gênero diário; os objetivos da escrita diarista; sua função social, a quem se destina e as semelhanças e diferenças entre diário e blog. Apresentação dos diários: “Diário de Anne Frank” (2008), “Diário de um Banana” (2007), “Destrua esse diário” (2013), “Quarto de despejo diário de uma favelada” (2014) e o blog “diariodeincentivoaleitura.blogspot.com”, situando cada obra e seus autores ao momento histórico em que foi produzido, sua temática e objetivo.

Para analisar a estrutura composicional tomamos como referência o exposto por Buzzo (2010) sobre as categorias de análise para identificar o gênero diário de leitura que são: as avaliações sobre o livro, resumos, comentários, dúvidas, estabelecimento de relações e contribuições. Exploramos, ainda, as marcas linguísticas, características do estilo do gênero, observando os seguintes aspectos linguísticos: pronomes pessoais; tempos verbais; modalizadores – operadores argumentativos, advérbios, adjetivos; características da coesão nominal referencial; características da coesão nominal sequencial; características dos parágrafos e as características lexicais.

Em seguida definimos a consigna<sup>3</sup> que orientou a produção, a qual continha os elementos indispensáveis citados por Geraldí (1997). Após esse trabalho os alunos produziram os textos e os reescreveram duas vezes, orientados pelos bilhetes textuais- interativos, para em seguida publicá-los em um blog.

A análise que procedemos de uma dessas produções se deu a partir de uma comparação das textualizações entre a produção inicial, a primeira e a segunda reescritas, de modo que pudéssemos refletir sobre efeitos da correção textual-interativa, a qual, acreditamos, conforme assevera Ruiz (2010), presta-se a uma focalização mais adequada de problemas tipicamente globais, da macroestrutura textual, suscitando no aluno uma

---

<sup>3</sup> Na seção seguinte, em que trazemos o texto produzido pelo aluno, apresentamos a consigna que orientou a produção textual.



responsividade que pode trazer avanços em sua escrita. Apresentamos essa análise a seguir.

## ANÁLISE DO TEXTO PRODUZIDO

Vejamos primeiramente a produção textual escrita de Maria, em sua versão inicial, seguida do bilhete textual-interativo e da segunda versão:

Quadro 1 - Texto Maria – Primeira versão

<p>Escreva um texto do gênero "diário de leitura" sobre o livro que escolheu na biblioteca, para publicar no blog da turma e com isso incentivar outros leitores da escola ou da comunidade a fazerem a leitura do livro. Não se esqueça: Antes de escrever seu texto, observe o título do livro, a capa, todas as informações verbais e não verbais que possam te ajudar a situar melhor a obra, registre sua opinião sobre o livro e as ideias mais importantes.</p>	
1	26/10/19
2	
3	Ola amigos! Hoje eu vou falar sobre
4	o livro O. Fontanaribus mundo de feitura
5	
6	Ele fala que um autor de contos de
7	fada que ajudou os primeiros de conto
8	de fada a procura uma princesa, mas
9	para achar a primeira e primeira, a onde
10	ela está, então ninguém sabia, então
11	uma mulher viu contou para ela e
12	a aborreu.
13	Quando li o livro fiquei curiosa
14	e depois fiquei feliz fiquei curiosa
15	porque eu queria saber como
16	terminou a história e fiquei feliz
17	porque eles encontraram a princesa
18	
19	
20	

Fonte: Acervo da pesquisa

Em sua versão inicial, a aluna produz um texto de 17 linhas, divididas em três parágrafos, apresentando inicialmente a data e em seguida o diário sobre sua leitura do livro e, por fim, assina como autora, a qual foi encoberta a fim de preservar o anonimato da aluna. A seguir apresentamos a primeira correção textual-interativa materializada no bilhete que desenvolvemos para esse texto:

Quadro 2 - Primeira correção textual-interativa elaborada para orientar a 1ª reescrita:

Reescreva seu texto observando as orientações abaixo:

Linha 6 – quem é esse autor de contos de fadas? Como é seu nome? Onde vive? Onde se passa a história do livro?

Linha 7 – que princesas eram essas?

Linha 8 – por que eles estavam procurando essa princesa?

Linha 9 – por que era preciso saber a história dela? Que história era?

Linha 11 – quem era essa mulher que contou a história? Que história ela contou?

Linha 12 – onde encontraram a princesa? Quem era ela? O que aconteceu depois que encontraram a princesa?

Linha 16 - como foi o final da história? O que aconteceu aos personagens?

Que tal contar aos leitores do blog o que você aprendeu com a leitura do livro? O que mais chamou sua atenção? Você indicaria esse livro para alguém?

Fonte: Acervo da pesquisa

Para a primeira reescrita, os questionamentos que elaboramos para a correção textual-interativa visam focalizar aspectos globais do texto de Maria, voltados para os aspectos discursivos. Nesse sentido, a mediação teve como objetivo dialogar com a aluna objetivando que ela percebesse a possibilidade de proceder a adequações quanto à temática – como as da linha 9: “Por que era preciso saber a história dela? Que história era?” –, ao contexto de produção e ao gênero solicitado, com perguntas para que o aluno acrescentasse informações presentes num diário de leitura, como por exemplo: “ Que tal contar aos leitores do blog o que você aprendeu com a leitura do livro? Você indicaria esse livro para alguém?

Para realizar essas intervenções tomamos como referência o exposto por Buzzo (2010), sobre as categorias de análise para identificar o gênero “diário de leitura” que são: as avaliações, resumos, comentários, dúvidas, estabelecimento de relações e contribuições (BUZZO, 2010, p. 97-100), no intuito de que o texto viesse a atender seu propósito comunicativo. As avaliações se referem aos julgamentos pessoais que o diarista faz sobre o texto lido, as quais podem ou não ser explícitas. O resumo é um processo de redução do texto lido, feito de forma parcial, global e ainda apenas com a apresentação geral do tema. Comentários são posicionamentos dos diaristas, que surgem da reflexão. As dúvidas podem ser em relação à leitura ou à própria produção do diário. As relações são as que se estabelecem com o que lê, e ainda as contribuições para a vida do diarista que a leitura do texto traz.

Também levamos em conta, ao realizar a revisão, os elementos presentes num diário de leitura on-line, um blog. O blog é uma página da internet na qual o autor (a pessoa que escreve) registra suas ideias ou fatos ligados à vida pessoal ou expõe algum trabalho realizado sobre os mais variados assuntos. As indagações contidas no bilhete instavam a aluna a ampliar informações em seu diário de leitura, sobre sua percepção

quanto ao livro objeto de apresentação, tendo em vista a intenção de despertar o interesse de leitores do blog onde o diário circularia.

Vejamos a seguir a segunda versão do texto de Maria, depois de sua primeira reescrita.

Quadro 3 - Texto Maria- Segunda versão

1 09/07/2019  
2  
3 Olá amigos! Hoje vou falar sobre  
4 o livro O Contante Mundo de  
5 Saurimba  
6  
7 "O livro conta que um autor de  
8 contos de fadas que queria todos os  
9 príncipes de contos de fadas a procurar  
10 a princesa que faltava a Saurimba  
11 eles procuravam ela lá; porque nem  
12 ela os príncipes mas temia um final  
13 feliz, mas para saber onde Saurimba  
14 estava eles tinham que saber a  
15 história dela, porém lembraram dela  
16 sabia a história de Saurimba - Santos  
17 nem a jogada dizendo  
18 - Eu posso ajudar.  
19 E começou a contar e eles começaram  
20 a lembrar e ela voltou, a princesa  
21 era que ela estava esquecida  
22 Confesso que fiquei um pouco triste  
23 porque ela estava esquecida, mas depois  
24 fiquei feliz porque lembraram dela.  
25  
26 Meu nome é  
27 eu tenho 50 anos e gosto de  
28 ler, recomendo o livro Pequeno Príncipe  
29 pe e Emilia no País da Geometria, mas  
30 horas depois eu gosto de ler  
31  
32  
33  
34

Fonte: Acervo da pesquisa

Verificamos que a produção inicial dessa aluna tinha 17 linhas e, depois da primeira reescrita, passou a ter 30. Visualmente, já é possível verificar que houve alterações e que essas resultaram de acréscimo de informações.

Foram realizados dezoito questionamentos para serem apreciados por Maria. Destes, foram acolhidos cinco. São eles: que princesas eram essas? por que eles estavam procurando essa princesa? por que era preciso saber a história dela? quem era essa mulher que contou a história? como foi o final da história? Esses acréscimos de informações tornaram o texto mais compreensível ao leitor. Também constatamos três alterações efetuadas que extrapolaram ao sugerido, ou seja, inserções ou substituições que não haviam sido tematizadas no bilhete. A troca do pronome “ele” pelo seu referente “o

livro”, a inserção da fala de um personagem do livro, no discurso direto, “- *eu posso ajudar*” que agrega veracidade ao texto e, ainda, o acréscimo de elementos que buscam dialogar com o leitor do blog, trazendo informações sobre a autora do diário e ainda a indicação de outros livros que ela gosta “*meu nome é Maria tenho 10 anos, gosto de ler e indico o livro Pequeno Príncipe e Emília no País da Gramática nas horas vagas eu gosto de assistir tv*”.

A aluna optou por não atender a algumas indicações contidas no bilhete, isso nos levou a considerar que, possivelmente, nem todas as questões levantadas foram avaliadas como relevantes pela aluna, o que indica sua atuação nas tomadas de decisão sobre o que e o quanto fazer do que foi solicitado. Esse gesto de autonomia, de se assumir como autora de seus discursos é reforçado pelas alterações que procedeu, sem que tivessem sido instadas no bilhete. As alterações realizadas expressam adequações a características do gênero diário de leitura – a ser publicado num blog -, que supõe a abordagem do conteúdo temático recorrendo-se a seleção e explicitação de informações que possam fornecer ao leitor uma visão sobre o livro que lhe está sendo apresentado. O início do texto – “Olá amigos” demarca uma característica estilística enunciativa própria do gênero em circulação em blogs. Com isso é possível perceber um uso linguístico que extrapola o âmbito da língua, incidindo efetivamente numa estratégia de engajamento com o leitor. Do ponto de vista dialógico, os movimentos da aluna no processo de reescrita mostram a centralidade de diálogos que lhe são/estão constitutivos, e que, por meio de seu diário de leitura, visam instar responsabilidades dos interlocutores, configurando-se como diálogos em movimento, como possibilidade de interlocução ativa do/com discurso de outrem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014[1929]).

As ações de revisão e de reescrita feitas pela aluna incluíram operações linguísticas de adição/acréscimo de frases e palavras, substituição de um segmento por outro, conforme verificamos pormenorizadamente nesse excerto:

Primeira versão:

*“Quando li o livro fiquei curiosa e depois fiquei feliz fiquei curiosa porque eu queria saber como terminava a história e fiquei feliz porque eles encontraram a princesa.”*

Segunda versão (primeira reescrita):

*“Confeso que fiquei um pouco triste porque ela estava esquecida, mas depois fiquei feliz porque lembraram dela.”*

Nesse caso, houve também supressão de repetições, que prejudicavam a progressão do texto. O uso da conjunção adversativa “mas” favoreceu a ligação entre as

orações. E a reformulação que procedeu, embora não tenha sido provocada para isso, corrigiu uma incoerência que havia na primeira versão.

Outro dado que emerge da observação desse fragmento é o uso da palavra “confesso” no início do parágrafo. Ao utilizar esse vocábulo, a autora buscou uma aproximação com o interlocutor do texto, utilizando-se de uma expressão típica de quem está revelando confidências para alguém. Avaliamos que esse recurso empregado pela autora se caracteriza como uma estratégia de aproximação com o leitor, dando consistência àquilo que diz. Desse modo, constituiu-se como sujeito de seu dizer, alguém que tem o que dizer para alguém, numa interação concreta que se efetivaria com a posterior publicação do texto no blog. Assumir o lugar de sujeito do que diz implica o diálogo com a história e com a cultura. A escolha pelo termo “confesso”, nesta versão, sugere o uso de um elemento da língua, em dadas condições histórico-culturais, para movimentar seu dizer a um interlocutor também situado. Com o uso desse léxico, que tem como significado “reconhecer-se como autor ou participante na feitura de algo”, constatamos o exposto por Geraldi (1997), de que é a presença de um interlocutor real que permite ao aluno-autor ter o que dizer e constituir-se como tal. Assim apreendemos que a aluna centrou esforços, no momento da reescrita, para dizer mais ou de outra maneira, acrescentando informações ao texto para deixá-lo mais claro e adequado à leitura do interlocutor, buscando dialogar com ele. O uso desse recurso sugere que a orientação para a produção do texto, ou seja, a intenção do autor é a de convencer o leitor a ler o livro indicado por ele. Isso explicita que houve uma intencionalidade, ou seja, que o aluno está ciente da presença desse interlocutor e do propósito comunicativo que vai realizar com sua escrita.

Todas as alterações realizadas nessa reescrita foram inseridas de forma adequada, ajustando-se ao conteúdo do texto, de modo que este ficou mais claro e discursivamente mais coerente. Essa ação é indicativa de outro processo envolvido na reescrita do texto: a compreensão que faz parte da função cognitiva da leitura, posição que o autor passa a assumir no momento em que analisa sua própria linguagem. Para Gehrke (citado por MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 78), “ocorre constantemente na reescritura a troca de papéis de leitor e de escritor. Nesse processo interativo, as estratégias do leitor para abordar o texto estão inter-relacionadas com as habilidades do escritor de ajustar a sua expressão às avaliações do seu outro-leitor.” Há, portanto, na reconstrução do seu texto, a sua própria reconstrução, ou seja, a constituição de um novo sujeito e, assim, nessa nova posição, ele passa a perceber a necessidade de se fazer entender, ou nas palavras de



Menegolo e Menegolo (2005), dar sentido aos seus dizeres, a fim de que seja compreendido pelos outros sujeitos que terão contato com seu texto.

Ainda nessa ótica, ao aceitar nossa sugestão de deixar o texto com um grau maior de informatividade, a aluna procede uma reformulação com alterações específicas de adição, supressão, substituição ou deslocamento. Porém, ao realizá-las, ela faz uma retomada global do texto. Isso se evidencia em procedimentos de substituição de termos, em que se observa uma mudança no sentido a ser percebido pelo leitor, como vemos na troca da expressão “então”, que pressupõe continuidade, pela palavra “porém”, conjunção adversativa; “ninguém”, que traz uma generalização, por “nenhuma delas”, agora referindo-se às princesas; e ainda “acharam” por “ela voltou”.

Outra constatação que se revela é a de que, ao procurar explicar os fatos de forma cronológica, tal como ocorre no livro, e com uma suficiência de dados que permite a compreensão do leitor de acordo com o sentido pretendido por ela, não deixando margem para interpretações ambíguas, essas alterações contribuem para o texto despertar o interesse do leitor, pois, desse modo, é capaz de efetivamente informar seu interlocutor.

Diante desses elementos que sofreram alterações, podemos afirmar que a intervenção realizada no texto, por meio da correção textual-interativa, surtiu efeito nos aspectos discursivos e textuais da produção, fazendo com que a aluna, ao reescrever seu texto, se aproximasse do objetivo comunicativo que se propôs a realizar, escrevendo um diário de leitura sobre um livro lido e publicar num blog. As alterações feitas, embora envolvam elementos da língua, representam movimentos da historicidade e da cultura, haja vista a compreensão, por exemplo, da necessidade de aproximação com o leitor do blog, demarcada pelo uso da expressão “confesso”.

Passamos agora a comparar a segunda e a terceira versão do texto para avaliarmos também os aspectos textuais e linguísticos que sofreram alterações. Vejamos o segundo bilhete textual-interativo desenvolvido para esse texto.

Quadro 4 – Segunda correção textual-interativa elaborada pela professora para orientar a 2ª reescrita



O seu texto melhorou muito. Observei que algumas palavras precisam ser escritas adequadamente. Uma forma de fazer a adequação é consultando a grafia no dicionário. Para auxiliar na localização, fiz uma indicação com um traço embaixo da palavra.  
Linha 7 e 8 – observei que o uso do pronome “que” ficou confuso na frase.  
Linha 10 – que tal colocar um ponto ao final na frase para dar uma pausa maior?  
Linha 12 – observe a concordância: “teria” ou “teriam”?  
Linha 16 – a palavra “história” ficou repetida, veja se é possível retirá-la ou substituí-la.  
Linha 19 – o que a empregada começou a contar?  
Linha 21 – quem estava esquecida?  
Linha 25 – que tal contar aos leitores do blog sobre o que você aprendeu lendo essa história e a quem você indicaria a leitura desse livro?

Fonte: Acervo da pesquisa

Na segunda correção textual-iterativa, primeiramente dialogamos com a aluna, fornecendo um feedback sobre a segunda versão de seu texto, e passamos a fazer apontamentos quanto a aspectos textuais e linguísticos. Desse modo, sem perder de vista o objetivo da interação, vários elementos foram levados em conta para realizá-la, os questionamentos se dirigiram para inadequações de concordância, elementos coesivos, falta de coerência ou falta de informações que ainda prejudicavam a construção de sentidos no texto e, conseqüentemente, a eficácia na interlocução.

Cumpramos ressaltar ainda que, sobre a ortografia das palavras, julgamos conveniente indicar no texto as que estavam em desacordo com as normas ortográficas da língua portuguesa, além do comando que solicitava aos alunos que utilizassem o dicionário para encontrar a grafia correta, caso fosse necessário. A utilização desse recurso se justifica devido à circulação que se fará do texto num blog. Vejamos as reações da aluna na terceira versão, orientada pela correção textual-iterativa.

Quadro 5 - Texto Maria – Terceira versão

1 03/02/19  
 2  
 3 Olá amigos! Hoje eu vou falar sobre  
 4 o livro O Fantástico Mundo de Sim-  
 5 umbra  
 6  
 7 O livro conta sobre um autor de conto  
 8 de fadas que ajudou todos os processos  
 9 de conto de fada a procurar a  
 10 princesa que faltava a Feiufinha.  
 11 Eles pesquisaram muito, porque nem  
 12 ela os processos não tinham um lugar fe-  
 13 liz, mas para saber onde Feiufinha  
 14 estava eles tinham que saber a his-  
 15 tória dela, porém nenhuma delas sabia  
 16 então nem a empregada de guarda  
 17 - eu posso ajudar  
 18 e começou a contar a história de  
 19 Feiufinha e eles foram lembrando dela  
 20 de repente ela contou o problema era  
 21 que a Feiufinha estava esquecida.  
 22 Confesso que fiquei um pouco  
 23 triste, porque ela estava esquecida  
 24, mas depois fiquei feliz porque lembrava  
 25 dela. Eu acho esse livro interessante ele  
 26 muito interessante porque fala sobre o esquecimento  
 27 Meu nome é  
 28 eu tenho 10 anos e gosto  
 29 de ler, recomendo para quem gosta de  
 30 ler o livro Pequeno Príncipe e o livro  
 31 Emilia no país da Gramática e nos livro  
 32 rogo gosto de assistir Jô  
 33  
 34

Fonte: Acervo da pesquisa

Referente ao número de linhas, essa terceira versão ficou com 32, sendo que a anterior estava com 30. Em relação à ortografia, foram assinaladas quatro palavras que estavam com sua escrita incorreta (“esatava”, “confeso” “impregada” e “probema”), e todas elas foram corrigidas. No entanto, ocorreram outros desvios ortográficos: “derrepente”, “voutou”, “interessante” “Feiufinha”<sup>4</sup>.

Todas as sete alterações sugeridas foram realizadas, tendo em vista que, embora de forma dialógica, ou seja, por meio de questionamentos, as questões trataram de problemas mais pontuais, de microestrutura, ligadas ao nível do sistema linguístico –estilo do gênero –. Segundo Ruiz (2010), há duas categorias de bilhetes textuais-iterativos: os que se remetem a problemas superficiais e os que se remetem a problemas profundos do texto.

<sup>4</sup> Não adentraremos na reflexão quanto a essas ocorrências, porque implicaria uma visada quanto a interferências da fala na escrita, por exemplo, o que não é propósito do presente artigo. Apenas interpretamos como indicativos do estágio de apropriação da escrita de uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Embora essa segunda intervenção não tenha se limitado a aspectos tipicamente formais do texto, que estão na superfície textual, esses foram tematizados nesse momento e pudemos perceber maior facilidade do aluno em atender ao solicitado. Diante dessa constatação e dos dados que levantamos, podemos inferir que, se os alunos já estiverem familiarizados com esse tipo de correção, terão mais facilidade para realizar as adequações.

De acordo com Ruiz (2010) correções que se referem à microestrutura textual se fecham em significações mais consolidadas e mais ou menos fixas, nas quais o papel do aluno é minimizado, mas não excluído. Ao contrário daquelas referente à macroestruturação do texto, que possuem significação mais aberta e, por isso, demandam uma participação maior do aluno. Nesse caso, evidentemente, são mais difíceis de serem compreendidas por ele. No entanto, acreditamos que são correções desse tipo que produzem uma reescrita de maior qualidade, pois são os problemas que não estão na superfície textual que possuem maior relevância na construção de um texto mais adequado à interlocução. Desse modo, são mais produtivas no desenvolvimento da competência discursiva.

Após essa terceira versão, embora alguns desvios ainda existissem, o texto foi digitado pela aluna, no laboratório de informática da escola em que a pesquisa foi desenvolvida, e posteriormente foi publicado (junto com os textos dos demais alunos participantes da pesquisa) no blog criado para esse fim.

Compondo o processo de produção, o conjunto de gestos de reescrita feitos pela aluna a partir da primeira versão atesta a interação com a professora e com os possíveis leitores do blog.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto com esse trabalho foi discutir sobre a correção textual-interativa como procedimento auxiliar para a revisão e a reescrita de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Refletimos particularmente sobre a produção escrita de uma das alunas participantes da pesquisa (Maria), observando movimentos dialógicos ocorridos nas três versões de texto por ela elaborados, em interação com dois bilhetes de correção textual-interativa.

A análise explicitada na seção anterior nos permite constatar que as formas de intervenção utilizadas têm relação com os resultados obtidos pela aluna na reescrita. Desse modo, fica claro que por meio desse tipo de intervenção podemos, como professores, promover também momentos de retorno do aluno a seu texto, não de modo aleatório, mas orientado pelos questionamentos e sugestões materializados em bilhetes por nós elaborados para interação. A pesquisa mostrou que, por meio da correção textual-interativa houve a promoção de reflexão tanto do professor, quanto da aluna, e sua participação efetiva na reescrita do texto. Os diálogos que promovemos com a aluna Maria mobilizaram a presença de palavras do outro em suas palavras. Palavras da escola na voz da professora, do livro a partir do qual foi elaborado o diário de leitura, do meio em que este circularia, do contexto da autora, dentre outros, são elementos que remetem ao conceito de dialogismo bakhtiniano. Essas palavras do outro no eu pressupõe a existência de uma autoria individual relativa às coerções impostas por elas, pelo gênero e pelos elementos que lhe são constitutivos (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo linguístico).

Na análise da primeira reescrita observamos que Maria fez um esforço ainda maior no trabalho com os fios de palavras do outro, procedendo a mudanças significativas em relação ao texto em sua versão anterior. Na segunda reescrita, embora a aluna tenha atendido um maior número de indicações, essas foram mais pontuais, com menor incidência sobre a macroestrutura textual. Isso sugere um envolvimento maior do aluno no trabalho de reescrita, típico de correções centradas nos aspectos globais, revisões-texto (RUIZ, 2010). Essas exigem do aluno uma reflexão profunda para compreender o sentido que percebeu enquanto leitor e o sentido pretendido por ele enquanto autor e, em vista disso, faz adequações em busca da legibilidade, da coerência textual e da inteligibilidade, preocupando-se com os efeitos de sentido do próprio dizer e a necessidade de escrever mais e melhor para ser compreendido.

A pesquisa reforçou, ainda, a importância da mediação do professor, a qual é imprescindível, porque nosso olhar, enquanto leitores interagindo com os alunos, é que propiciará a reflexão deles, em especial nos anos iniciais. Em vista disso, acreditamos que sozinha, sem o auxílio da professora para instigar novos olhares e perspectivas sobre a produção, algumas nuances apontadas nos bilhetes passariam despercebidas pela aluna. O exercício realizado na pesquisa confirma a necessidade de que as condições concretas de trabalho do professor favoreçam esse tipo de intervenção nos textos dos alunos. Essa questão poderá suscitar a realização de outras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão: revisão da tradução Marina Appenzeller. - 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BUZZO, M. G. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. *Revista L@el em (Dis-)curso*, v. 2, p. 10-26, 2010.
- FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M.H. (org). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 55-62.
- FIAD, R. S. *Escrever é reescrever: caderno do professor / Raquel Salek Fiad*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. 62 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento), 2006.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (org.). *O texto na sala de aula*: 4ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de ensino médio. *Revista Calidoscópico*, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.
- MENEGOLO, E. D. da C.; MENEGOLO, L. W. O significado na reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. *Revista Ciências & Cognição*, v. 04: 73-79, 2005.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SERAFINI, M. T. (1989). *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.
- SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol.1. São Paulo. Cortez, 1997, p. 75-96.
- SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

Data de recebimento: 17/06/2020

Data de aprovação: 21/06/2020