

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
E LITERATURA

JULIANA BARRETO DA SILVEIRA

**DA ESCRITA À REESCRITA: APLICAÇÃO E ANÁLISE DE  
RESULTADOS A PARTIR DA PROPOSTA DE CORREÇÃO E REVISÃO  
TEXTUAL-INTERATIVA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA - PR

2018

JULIANA BARRETO DA SILVEIRA

**DA ESCRITA À REESCRITA: APLICAÇÃO E ANÁLISE DE  
RESULTADOS A PARTIR DA PROPOSTA DE CORREÇÃO E REVISÃO  
TEXTUAL-INTERATIVA**

Monografia de Especialização apresentada ao Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.” -  
Orientadora: Profa. Dra. Andreia de Fátima Rutiquewiski Gomes

CURITIBA - PR

2018



**TERMO DE APROVAÇÃO**

**DA ESCRITA À REESCRITA: APLICAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS A PARTIR DA  
PROPOSTA DE CORREÇÃO E REVISÃO TEXTUAL-INTERATIVA**

Por

**JULIANA BARRETO DA SILVEIRA**

Monografia apresentada às 10:55, do dia 1 de setembro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Turma , ofertado na modalidade de Ensino a Distância, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **APROVADO**.

\_\_\_\_\_  
ANDREIA DE FATIMA RUTIQUEWISKI GOMES

UTFPR - Curitiba  
(orientador)

\_\_\_\_\_  
cristina de souza prim  
UTFPR - Curitiba

\_\_\_\_\_  
Maurini de Souza  
UTFPR - Curitiba

## RESUMO

SILVEIRA, Juliana. B. Da escrita à reescrita: aplicação e análise de resultados a partir da proposta de correção e revisão textual-iterativa. 2018. f. Monografia (Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2018.

**Resumo:** A produção de textos na conjuntura escolar demanda de um enfoque metodológico voltado à construção de habilidades e competências de escrita condizentes com os gêneros que circulam socialmente. Nesse sentido, o projeto de pesquisa visa colaborar com o processo de produção textual em sala de aula, por meio da reflexão sobre a prática de correção e revisão textual-iterativa através de uma proposta de escrita direcionada aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa será fundamentada nas concepções teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na Base Nacional Comum Curricular (2017), na abordagem processual da escrita de RUIZ (2010) e Wachowicz (2015), e terá o objetivo de refletir concepções teóricas e metodológicas que embasam o processo de escrita na escola através de práticas orientadoras focando a produção, correção e reescrita, compreendendo-a como um ponto necessário à escrita de textos coerentes, adequados à situação de enunciação. A proposta didática parte da produção do gênero textual conto maravilhoso, aplicada a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Os resultados mostram que a combinação das teoria de Ruiz (2010) e Wachowicz (2015) acerca dos processos de correção e reescrita são eficaz e contribuem efetivamente para o desenvolvimento de estudantes proficientes nas práticas de produção escrita.

**Palavras-chave:** Produção textual. Correção. Revisão. Reescrita.

**Abstract:** The production of texts in the school environment demands a methodological approach aimed at the construction of writing skills and competences suitable for the genres that circulate socially. According to this, the research project aims to collaborate with the textual production process in the classroom, through reflection on the practice of textual-interactive correction and revision through a written proposal directed to the students of the 6th year of Primary Education. The research will be based on the theoretical conceptions of National Curricular Parameters (1998), on the National Curricular Common Base (2017), on the procedural approach of RUIZ (2010) and Wachowicz (2015) writing, and will aim to reflect theoretical and methodological conceptions that support the writing process in the school through orienting practices focusing on the production, correction and rewriting, understanding it as a necessary point for the writing of coherent texts, adequate to the situation of enunciation. The didactic proposal starts from the production of the textual genre fairy tales, applied to students of the 6th year of Elementary School. The results show that the combination of the Ruiz (2010) and Wachowicz (2015) theory on the correction and rewriting processes are effective and effectively contribute to the development of proficient students in written production practices.

**Keywords:** Textual production. Correction. Review. Rewriting.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	A ESCRITA NA ESCOLA .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 09
2.1	<b>Erro! Indicador não definido.</b> A produção escrita de gêneros na sala de aula.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 2
2.2	A avaliação\correção no processo de escrita .....	14
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA ..	<b>2Erro! Indicador não definido.</b>
3.1	Descrição do corpus da pesquisa .....	24
4	APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	27
4.1	Primeira versão - marcação de correção e bilhete orientador .....	27
4.2	Segunda versão - processo de reescrita .....	31
4.3	Terceira versão - segunda fase da reescrita.....	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 38
	REFERÊNCIAS .....	3839
	APÊNDICES .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 9
	ANEXOS .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 9

## 1 INTRODUÇÃO

A produção de textos na escola, nos anos finais do ensino fundamental, ainda se constitui um grande desafio ao professor. Isso porque, de modo geral, os estudantes não se envolvem em práticas desmotivadoras que não tenham vínculo com práticas significativas de produção de textos que circulam socialmente. Desse modo, nesta pesquisa pretende-se a partir da produção de textos do gênero conto maravilhoso potencializar os processos de correção e reescrita do texto através de uma abordagem processual.

Cientes do desafio sobre a necessidade de desenvolvimento das habilidades de escrita em estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, abordaremos nessa pesquisa uma proposta de escrita do gênero conto maravilhoso através de práticas orientadoras para os processos de produção, correção e reescrita. Por se tratar de uma proposta bastante ampla, pretende-se, aqui, aprofundar os estudos sobre ela caracterizando alternativas metodológicas específicas de produção, correção e reescrita, com o intuito de instrumentalizar ainda mais o professor ao efetivo trabalho com a produção textual em sala de aula.

Segundo Passarelli (2012), “Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social”(2012, p. 38). Assim a tarefa da escola é levar o estudante a perceber o significado funcional do uso da escrita, estabelecendo relação com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Por isso, a importância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar. Da mesma forma, Geraldi (2011), salienta que “a produção de textos na escola deve ser sempre a devolução da palavra ao sujeito”(2011, p 47), isto é, a escrita como um fenômeno social e que acontece de forma processual.

Assim, as estratégias e atividades metodológicas que propiciam a produção adequada de um texto, permeiam os processos de correção, revisão e reescrita, sendo eles fatores determinantes para a qualidade da produção final. A correção e a revisão representam momentos de troca, de negociação, de reflexão, entre os interlocutores ou entre o estudante e o texto. Em decorrência disso, a funcionalidade da reescrita está intimamente relacionada com a qualidade da revisão<sup>1</sup>.

Segundo Menegassi (2000), é importante também ressaltar a importância do professor fornecer modelos ao estudante, através dos processos de correção e revisão, enfatizando que “os comentários podem tanto auxiliar como dificultar o trabalho de reescrita do

1. Nesse trabalho, com o objetivo de facilitar a discussão do assunto, assume-se: (i) *correção* para a interação entre o professor e o texto do aluno; (ii) *revisão* para a interação entre o escritor e o seu próprio texto e também para o diálogo entre o docente e a escrita do estudante. Assim, quando se quer diferenciar ou especificar alguma dessas situações de revisão, usa-se expressões delimitadoras ( por exemplo, *a revisão feita pelo aluno ou revisão efetuada pelo professor*).

estudante”(2000, p.25). Nessa perspectiva, fica claro o papel significativo da interação entre os interlocutores no processo de correção e reescrita de textos.

Neste trabalho refletiremos concepções teóricas e metodológicas que embasam o processo de escrita na escola, produção, correção e reescrita, através de uma proposta de produção de textos do gênero conto maravilhoso aplicada com 35 estudantes do 6º ano do ensino fundamental. No entanto, optou-se por apresentar, minuciosamente, apenas um exemplar, isto é, a escrita de somente um estudante demonstrando a produção inicial, a avaliação e correção do professor, as revisões feitas pelo estudante e conseqüentemente as etapas de reescritas. De modo que se visa mostrar que o método pode trazer contribuições efetivas para a construção de habilidades e competências de escrita.

A metodologia utilizada constitui-se, inicialmente, de uma pesquisa bibliográfica baseada nas concepções teóricas apresentadas por Ruiz (2010), Wachowicz (2015) e nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), que preconizam o ensino da leitura e da produção textual por meio dos gêneros textuais orais e escritos; Em seguida, expomos um estudo de natureza aplicada, constante de uma proposta de trabalho a partir da produção textual do gênero conto maravilhoso, com foco nas práticas de correção e reescrita aplicado com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental.

A aplicação ocorreu a partir de atividades de leitura e de compreensão do gênero em estudo, após a professora propôs a produção do texto propriamente dito e em seguida foram propostas as etapas de correção e reescrita pautadas pela perspectiva textual-interativa.

Para essa pesquisa, entretanto, foi selecionada a produção textual, bem como as etapas de correção e reescrita de um único estudante, seguida da análise na perspectiva textual-interativa. Serão apresentadas todas as versões do texto até a versão final, de acordo com as etapas descritas anteriormente.

Após, serão apresentadas as discussões dos resultados que apontam para a relevância das etapas como recursos imprescindíveis para a construção e consolidação de habilidades de escrita. Através dos resultados obtidos percebe-se que todo o processo, da escrita à reescrita, a partir da perspectiva textual-interativa mostra-se eficaz contribuindo para a formação de um indivíduo competente e autônomo nas suas praticas de escrita.



## 2 A ESCRITA NA ESCOLA

A produção de textos no âmbito escolar tem a finalidade de desenvolver habilidades e competências discursivas através de situações de interlocução em que os estudantes possam ampliar suas capacidades expressivas através de textos que circulam socialmente.

Essa nova perspectiva de produção textual está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o trabalho com língua materna tanto na oralidade quanto na escrita devem ser fundamentados na teoria dos gêneros textuais, para que os estudantes desenvolvam as competências necessárias para adaptar suas atividades linguísticas aos mais diversos eventos sociais comunicativos.

Mas isso, nem sempre acontece no contexto escolar brasileiro, isto é, ainda ocorrem práticas de ensino equivocadas, herança de uma proposta textual tradicional. Tais práticas calcadas em uma produção textual classificatória que privilegia tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. Dessa forma, a produção textual se restringe a práticas restritas de identificação e caracterização de textos narrativos, descritivos e dissertativos.

Os indicadores avaliativos que norteiam a correção do texto também expõem as inadequações dessa tradição de ensino da escrita, de modo que a correção resume-se a indicação dos erros cometidos pelos estudantes, principalmente aqueles que evidenciam os desvios relativos aos aspectos da norma-padrão. Elementos discursivos e textuais são desconsiderados, revelando assim, uma prática pedagógica instrumental e prescritiva.

Antunes (2006) enfatiza que ainda se pode constatar a existência de práticas de escrita sem função constituída, sem perspectiva interacionista “sem autoria e sem recepção (apenas para "exercitar"), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto.”(2006, p.27)

Antunes (2006) reforça ainda, que a escrita no contexto escolar é “[...] uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.” (2006, p. 55). Em decorrência disso, “[...] a realidade de

nossas salas de aulas mostra a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem.” (2006, p. 57).

Nesse sentido, a prática de escrita assume caráter improvisado, sem planejamento e sem revisão, totalmente desvinculado dos diferentes usos sociais que se faz da escrita atualmente. Divergindo desse tipo de prática tecnicista, Marcuschi (2002) reitera o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa afirmando que a língua materna deve ser trabalhada nas escolas pelo prisma dos gêneros textuais, isto é, “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (2002, p.67).

Dessa forma Mascuschi (2002), afirma que os gêneros textuais são manifestações sociais que remetem, historicamente, aos aspectos sócio-comunicativos das atividades humanas nas diversas esferas ou domínios linguísticos em circulação. Ao mencionar o conceito de gêneros textuais Marcuschi (2002, p.21), evidencia que “embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma”.

Mascuschi (2002) ratifica a que a comunicação verbal só é possível através dos gêneros textuais e que, nesse contexto, a língua é vista com uma conotação social e histórica. Assim, toda a base teórica relativa aos gêneros textuais apóia-se na hipótese sócio-interativa da língua “É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-se de algum mundo. “(2002, p.22).

Nessa perspectiva que propõe os gêneros textuais como construção que permeia socialmente as interações humanas, a linguagem passa a ser entendida como interlocução entre atores sociais nas mais diversas esferas e não como mero instrumento de comunicação. Logo, “os gêneros textuais são, nesse sentido, fruto de trabalho coletivo dos usuários e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2002 p. 143).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (2017) propõe a consolidação de práticas de ensino de linguagem dialogando com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas e em consonância com pesquisas recentes na área. Assim, as práticas de ensino de língua materna têm como cerne o texto como unidade de trabalho, de modo a relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de

competências ao uso significativo e competente da linguagem em atividades de leitura, compreensão e produção de textos em várias mídias e semioses.

As principais abordagens acerca do ensino-aprendizagem de línguas atualmente perpassam por discussões e reflexões sobre os gêneros textuais. Segundo o teórico Bakhtin (1981), gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ao enfatizar o aspecto “relativo” ao conceito Bakhtin (1981) destaca que é preciso levar em consideração seu caráter maleável.

Por isso, devemos ter cuidado para não tornar o ensino de gêneros algo normativo priorizando apenas propriedades formais da sua composição tipológica (estrutura narrativa, argumentativa...). Para isso, é necessário distinguir tipos ou sequências textuais de gêneros textuais. Os gêneros são formas discursivas e sociais, os tipos textuais, por sua vez, são sequências definidas pela natureza linguística.

Os gêneros se constituem na interação social, não são estanques, estão diretamente relacionados às atividades humanas, se modificam continuamente e apresentam uma variedade infinita uma vez em que as possibilidades de interação são inesgotáveis.

Considerando esses aspectos, os gêneros devem ser entendidos na sua função no processo de interação, uma vez que os indivíduos agem diferentemente de acordo com as esferas de atividades; na escola, na igreja, no trabalho, na política etc.,

Seguindo essa orientação, o processo de produção e compreensão de texto envolve a compreensão do propósito comunicativo do locutor ou produtor do texto, o qual seleciona um gênero de acordo com dada esfera, com a temática e com o tipo de relação existente entre ele e o possível interlocutor. Portanto, não é suficiente levar os alunos a perceber que um texto é escrito em 3ª pessoa ou que o estilo é objetivo. É preciso entender, sobretudo, por que os enunciados de determinados gêneros são construídos, considerando-se as condições específicas de comunicação e as finalidades da esfera de atividade humana.

Portanto, nortear o trabalho com língua materna pelo viés dos gêneros textuais e apresentá-los como formas históricas e sociais de uso da linguagem e não como formas prescritivas e estanques são contribuições efetivas e significativas para a formação de um estudante crítico e autônomo nas suas práticas de comunicação.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza que as práticas de linguagem devem “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (2017, p.64).

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto passa a ser o objeto de estudo dos conteúdos, habilidades e objetivos, levando em consideração o seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas sociais de comunicação e de uso da linguagem. O trabalho com os gêneros envolve aspectos relativos aos textos, à língua, à norma-padrão, às diferentes linguagens (semioses) devem ser trabalhados em sala de aula visando o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que possibilitaram aos estudantes a ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas sociais.

Ao que cabe em específico ao componente de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular ratifica os Parâmetros Curriculares Nacionais e afirma “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.” (2017, p.63).

## **2.1 - A produção escrita de gêneros na sala de aula**

Partindo dos estudos acerca da teoria de gêneros, as pesquisas atuais apontam vários subsídios teóricos e metodológicos para situações práticas de escrita em sala de aula. As pesquisas de Lopes-Rossi (2002) indicam que o trabalho com a escrita em sala de aula deve começar proporcionando ao estudante o conhecimento das condições de produção, da circulação e do suporte pelo qual é veiculado o gênero que será objeto de estudo. Desse modo Lopes-Rossi (2002), afirma que “[...] esse nível de conhecimento permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos e não-linguísticos” (2002, p. 84), ao proporcionar ao estudante esse conhecimento prévio do gênero permite-se mostrar a ele o caráter sócio-histórico do gênero em produção.

Ratificando esse posicionamento Wachowicz (2015), afirma “O tratamento discursivo requer condicionamento do texto à sua história, ao seu ambiente cultural ou ao contexto político” (2015, p. 85), desse modo a autora enfatiza que o trabalho com os gêneros textuais na perspectiva bakhtiniana pressupõe a conotação discursiva, isto é, a ênfase no contexto, nos aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem a conjuntura funcional e estrutural dos gêneros.

Para que a escrita seja coerente e significativa de acordo com as finalidades sociais do gênero em estudo essa produção deve envolver etapas fundamentais, como o planejamento, a

escrita, a leitura e a revisão (HAYES; FLOWER, 1980; MENEGASSI, 1998), isto é, etapas extremamente relevantes tendo em vista a produção textual em situação de ensino.

Assim, Lopes-Rossi (2002) enfatiza que em um primeiro momento o trabalho com a escrita parte de habilidades de leitura, como forma preparatória para a produção escrita. A partir de atividades de leitura se cria condições para o estudo e a análise da organização composicional do gênero, pré-requisito básico para a produção do gênero em estudo.

Lopes-Rossi (2002) ratifica que “[...] fica mais clara e eficiente a contribuição que a leitura pode dar ao processo de produção escrita.” (2002, p. 86). No entanto, a autora chama atenção para o seguinte aspecto: “[...] não é o caso de se oferecerem apenas modelos para os alunos reproduzirem. É o caso de dar-lhes a oportunidade de desenvolver a competência comunicativa pela apropriação das características típicas do gênero em estudo.” (2002, p. 86).

Trabalhar em sala de aula com atividades de leitura e de compreensão do gênero em estudo embasam e dão subsídios ao estudante oferecendo instrumentos que podem potencializar e facilitar a construção textual, mas além disso outros recursos podem contribuir, como as questões temáticas que podem ser estratégia eficaz para instrumentalizar o estudante, isto é, propiciar em sala de aula a discussão sobre determinado tema abordado no gênero em estudo. Ao compartilhar ideias e informações sobre o tema, o estudante poderá organizar referências, dados e argumentos que o auxiliaram no momento da escrita.

Para Passarelli (2012), a produção escrita em um contexto processual perpassa por etapas, que mostram ao estudante que o texto é resultado de um trabalho gradativo de construção e reconstrução de sentidos. Segundo a autora, a primeira etapa do processo de escrita é o planejamento, momento que precede a escrita e é permeada de atividades de preparação, organização, seleção de informações e estratégias que serão utilizadas para arquitetar o texto.

Passarelli (2012) afirma que “Não importa por qual procedimento se inicie – planejamento escrito ou mental, planejamento formal ou primeiras ideias, busca de fontes, tentativas de expressão” (2012, p.154), ou seja, a autora ratifica a importância de organizar ideias antes de colocá-las no papel, e isso pode ocorrer de forma mental ou através de um registro, que pode ser expresso a partir de esquemas, tópicos, sentenças com ideias importantes. Assim, a autora deixa evidente que o planejamento pode contribuir para o processo de composição textual.

A segunda etapa proposta por Passarelli (2012) é focada na produção da primeira versão do texto, isto é, momento de organizar no papel as ideias e informações levantadas na etapa do planejamento. Passarelli (2012) afirma que a primeira produção deve ser “um

trabalho que requer atenção voltada à organização do texto em unidades de base – os parágrafos -, de acordo com alguns critérios para a sua construção.” (2012, p.157). Passarelli (2012) afirma que de acordo com o tipo de gênero a ser produzido, aqueles que se configuram estruturalmente em parágrafos, esses necessitam seguir a estrutura das tipologias textuais: parágrafo narrativo, descritivo e expositivo-argumentativo.

Passarelli (2012) sugere que o professor ratifique ao longo da construção da primeira versão que o estudante precisa entender que o texto é uma unidade de sentido, composto por partes que se relacionam para formar o sentido global do texto. Para isso, o professor pode orientá-lo para o uso de recursos linguísticos que tragam ao texto coesão e coerência.

Passarelli (2012) salienta que é importante mostrar ao estudante que a construção da primeira versão é apenas o início de uma construção de texto gradativa, isto é, o texto produzido inicialmente experimentará posteriormente processos de correção e reescrita.

## **2.2 - A avaliação/correção no processo de escrita**

O processo de ensino de escrita permeia o trabalho com habilidades e competências que vão além da estrutura e da temática de determinado gênero textual. Nesse sentido, a escrita deve corroborar com todos os artifícios discursivos que incorporam a finalidade social de determinado gênero.

Nessa perspectiva as práticas de correção e reescrita textual são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Desse modo, a produção textual de um gênero não se encerra com o texto pronto e posteriormente com a correção do professor. O trabalho de escrita entendido como processo faz com que essa primeira produção seja o ponto de partida para a intervenção e mediação do professor e também do próprio estudante.

Teóricos como Serafini (2004) e Ruiz (2010) propõem indicações metodológicas de caráter processual que abarcam a correção e a reescrita. Serafini (2004) aponta em sua teoria três categorias de análise à estrutura textual: correção indicativa, classificatória e resolutive.

A correção indicativa é aquela que assinala no texto através de recursos gráficos como setas, linhas verticais ou paralelas, chaves ou colchetes, para indicar ao estudante onde há necessidade de adequação no texto. Ao marcar o texto o professor mostra ao estudante que ele precisa revisar, isto é, repensar a construção de sua escrita.

Essa é uma estratégia de correção até certo modo relevante, porque pode levar o estudante a buscar e a pensar novas soluções para o seu texto. Porém, devemos levar em consideração, que mesmo depois da indicação do professor da releitura do trecho, o estudante

pode não identificar e compreender o que causou tal desvio e que estratégia deverá adotar para corrigi-lo, o que impossibilita uma reescrita de efetiva qualidade.

Na correção classificatória o professor utiliza abreviações para marcar os textos dos estudantes, por exemplo, um trecho que apresenta problemas de concordância verbal, o professor registra no trecho a abreviação CV ou se o desvio refere-se à acentuação gráfica pode ser representado pela sigla AG. Dessa forma, o professor indica aos estudantes a natureza do desvio, assim, o estudante sabe qual aspecto deve ser observado e corrigido. Entretanto, mesmo o estudante tendo a informação da natureza do desvio a ser corrigido, pode o estudante não conseguir identificá-lo no trecho em revisão, por isso Serafini (2004), indica a combinação dessas metodologias.

Na correção resolutiva o professor oferece ao estudante o processo pronto, isto é, além de indicar os possíveis problemas o professor já os corrige. Por exemplo, o professor acrescenta informação que falta ao texto, ou substitui reescrevendo sentenças inteiras, desloca partes do texto, suprime e risca possíveis erros.

Nesse tipo de correção o estudante é indiferente ao processo de construção textual, o professor assume o papel de agente na reformulação do texto. Assim, percebemos que esse tipo de correção pouco contribui para o desenvolvimento de habilidades de escrita, porque não oportuniza ao estudante pensar, refletir, achar novas e mais adequadas formas de escrever.

Ruiz (2010) faz referência a uma correção interativa, isto é, um tipo de correção, que preconiza o diálogo, em situações de interlocução que vão além de apontamentos ou indicações de problemas no texto, mas que oportunizam espaço para reflexão sobre aspectos tanto microestruturais como macroestruturais e também extratextuais. Nesse sentido Ruiz (2010), traz uma proposta que fomenta o ensino processual da escrita tendo o estudante como protagonista e o professor como mediador dessa situação de interlocução.

Nesse contexto de interação, durante a correção se começa a construir aparatos discursivos necessários à reescrita, evidenciando assim, a intrínseca relação entre o processo de correção e o de reescrita, sendo que a qualidade deste depende daquele.

Ruiz (2010) afirma que ao planejar a correção textual o professor precisa coordenar alguns critérios como: “decidir se a correção será realizada com toda a turma, por meio de um único texto; em pares, entre os próprios alunos; pelos apontamentos do professor; ou individualmente, pelo próprio aluno” (2010, p.124).

Essas ponderações devem ser feitas levando em consideração o nível de aprendizagem dos estudantes envolvidos e suas vivências e experiências anteriores com a escrita. Dessa

forma Ruiz (2010), orienta que o processo de correção pode começar com uma correção coletiva para que os estudantes entendam o processo e assim sucessivamente possam experimentar outras formas de correção como: mediação estudante e professor, estudante e estudante ou de maneira individual.

Dessa maneira, a teoria propõe uma atuação ativa de seus interlocutores. A produção textual só assume caráter processual e interativo quando as etapas de correção e reescrita são efetivadas em ações significativas. No processo de correção fomenta-se um espaço de troca, de reflexão, de resignificação e reconstrução de sentidos, seja na correção entre professor e estudante, seja na revisão entre o estudante e o seu próprio texto.

Wachowicz (2015), completa e agrega à proposta interativa de Ruiz (2010), trazendo um aparato teórico-metodológico que perpassa a avaliação do texto pelo prisma discursivo e gramatical. Conceitos que em muitas teorias aparecem em lados opostos, vistos de forma incompatível. Assim, discurso e gramática são tratados pela perspectiva sociocognitiva como elementos inerentes de um mesmo processo, como aspectos indissolúveis à conjuntura textual.

O discurso e a gramática. De um lado, o vetor que leva a análise para fora do texto, para o seu contexto, história e condições ideológicas, para a concepção de língua como linguagem e, conseqüentemente, para a construção de gêneros discursivos; de outro lado, o vetor que leva a análise para as construções especificamente lingüísticas, da gramática e seus desdobramentos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e estilísticos, para a concepção de língua como sistema e, por conseguinte, para a construção dos gêneros textuais e de suas seqüências relativamente modulares. Na retórica dos termos epistemológicos, a proposta sociocognitivista é o ponto de intersecção declarado entre análise do discurso e a lingüística textual. (WACHOWICZ, 2015. p. 94)

Wachowicz (2015) parte de uma concepção teórica que alia discurso e gramática, ou seja, o discurso se materializa a partir de construções lingüísticas, do mesmo modo que a estrutura textual só adquire sentido no plano discursivo.

Desse modo, detalharemos a tríade sugerida por Wachowicz (2015), que abarca “discurso, seqüências textuais, gramática” e que servirá juntamente com a metodologia dos bilhetes orientadores de Ruiz (2010), como base teórica para a análise do *corpus* dessa pesquisa.

O discurso é o primeiro elemento da tríade apresentada por Wachowicz (2015), segundo a autora a origem do termo discurso e a construção atual do seu sentido perpassa por uma reflexão filosófica centrada no pensamento clássico retórico. O discurso foi objeto de reflexão ao longo da história da filosofia da linguagem ocidental, no entanto é nas reflexões de Bakhtin (1981), que Wachowicz (2015), embasa as concepções teóricas a cerca do discurso. Nesse sentido, Bakhtin (1981) fundamenta sua abordagem sobre discurso no materialismo



dialético, ou seja, “é a história social que motiva os gêneros do discurso.” (WACHOWICZ 2015, p. 111).

Desse modo, o conceito de discurso pertinente aos nossos objetivos é aquele que apresenta caráter dialógico e de cunho sócio-histórico, que se caracteriza como produto social materializado em gêneros do discurso.

O tratamento discursivo “requer condicionamento do texto à sua história, ao seu ambiente cultural ou ao contexto político” (2015, p.85), ou seja, o discurso denota as dinâmicas sociais, históricas, culturais, políticas e ideológicas do texto. Desse modo, o tratamento discursivo organiza-se a partir de dois princípios norteadores que possibilitam a avaliação dos textos escolares. O primeiro deles abarca o princípio dialógico e o segundo integra as condições sócio-histórias do texto, conforme as concepções sugeridas por Bakhtin (1981).

Quanto ao pressuposto dialógico da linguagem, a alternativa se concentra na ideia de identificar o tecido dialógico do texto e levar o aluno a perceber e a manipular as diferentes vozes aí presentes. É um exercício dos mais complexos, mas também dos mais interessantes para treinar a leitura crítica e o domínio dos embates ideológicos, tão sutis quanto imperceptíveis. (WACHOWICZ 2015, p.113)

Assim, a interação entre os interlocutores aliado aos aspectos históricos e sociais define os gêneros discursivos. Dessa maneira ao avaliar um texto, através do viés dialógico é possível fomentar uma leitura crítica possibilitando aos estudantes identificar ideologias e relações de poder presente nos textos produzidos.

O segundo elemento da tríade sugerida por Wachowicz (2015) são as sequências textuais que de acordo com a perspectiva sociocognitivista de concepção de texto é o elo entre discurso e estrutura linguística. Dessa forma, Wachowicz (2015) afirma que “ – os gêneros -, que, por sua vez, organizam-se em estruturas relativamente estáveis, na relação com modulações mentais das sequências textuais.” (2015, p.121). As sequências textuais, segundo a autora retoma a ideia de constituição textual, “são estruturas recorrentes no nível do texto” (2015, p.122), isto é, elas constituem a composição e a materialidade que institui certa estabilidade aos enunciados que compõe o texto.

Wachowicz (2015) afirma que “a natureza dos gêneros tem algo de palpável, em combinações mais ou menos recorrentes – ou seja, sequências” (2015, p.123). Assim, de acordo com Adam (2008, apud WACHOWICZ, 2015, p.123), as sequências textuais são cinco: descrição, narração, argumentação, explicação e diálogo.

A descrição é a apresentação criteriosa e detalhada de algo concreto ou abstrato e segundo Adam (2008, apud WACHOWICZ, 2015, p.123), apresenta a seguinte organização tematização, aspectualização, relação e retomada: “ A tematização introduz no texto a entidade ou o elemento a ser descrito, já aspectualização faz uma divisão de suas características, que na relação estão conectadas por algum critério. A retomada recupera o tema descrito.” (WACHOWICZ 2015, p.124). Desse modo, a sequência textual descrição segue um esquema de etapas composicional que inicialmente apresenta o tema, em seguida secciona-o em partes, depois relaciona essas partes e finalmente as retoma.

Já a narração tem origem na tradição oral com os contos, lendas e mitos que introduziram ao longo da história ocidental uma herança ficcional que está perpetuada no imaginário e nas representações culturais. A narração constitui-se pelo critério da verossimilhança, ou seja, ficção vinculada à realidade.

Isto é, narrar significa construir uma história ficcional na base do que é verdade. Narrar é, portanto, criação e sustém efetivamente a orientação cultural literária. É a narrativa que estrutura minimamente os gêneros literários do tipo conto, romance, novela, fábula etc. (WACHOWICZ 2015, p. 128).

De acordo com Adam (2008, apud WACHOWICZ, 2015, p.133), a sequência narrativa organiza-se através da situação inicial que compreende a caracterização dos personagens, do tempo e do espaço, bem como o detalhamento necessário para situar e preparar o leitor para os fatos posteriores. Logo após, temos as ações, isto é, os processos que irão desencadear os fatos constituintes do enredo. Em seguida a complicação, ou seja, fatos conflitantes que quebram a harmonia do enredo e que apresentam obstáculos e bloqueios ao fluxo dos fatos. Depois a resolução, momento de esclarecimento e solução dos fatos conflitantes; Por fim, a moral que consiste no desfecho, momento do desenlace dos fatos permeados por sentido moralizante com conotação argumentativa A sequência textual narrativa é a base composicional e constitutiva do gênero conto maravilhoso, que será objeto de estudo nessa pesquisa para reflexão acerca do processo de correção e reescrita textual.

A argumentação compreende o encadeamento de artefatos com juízo de valor, posicionamento, ou seja, a sequência textual argumentativa organiza ideias, pressupostos, arguições e alegações acerca de motivos que organizam a tomada de posicionamentos ideologicamente marcados sobre determinado tema ou assunto. Desse modo Wachowicz (2015), afirma que “A sequência argumentativa medeia julgamentos, pontos de vista e opiniões que formam os embates ideológicos das nossas relações sociais.” (2015, p.133).

Segundo Adam (2008, apud WACHOWICZ, 2015, p.133), a sequência argumentativa organiza-se através da antítese: ideia contrária àquela que se quer refutar, seguida do fato: motivo relacionado ao contexto social que se quer rebater. Logo após, temos a Tese, ou seja, uma proposição relevante a ser discutida e por fim os argumentos, isto é, motivos que marcam posicionamento e que embasam a tese.

A explicação é a sequência textual, diferentemente dos demais, menos evidente no trabalho com língua materna, porque é pouco perceptível a proximidade entre a sequência e o gênero. De acordo com Adam (2008, apud WACHOWICZ, 2015, p.139), a sequência explicativa constitui-se em três etapas: a primeira é relativa ao fato observado, ou seja, ao fato objeto de análise e estudo. A segunda etapa refere-se à pergunta, isto é, situação problema que pretende elucidar o fato, ou seja, o objeto de análise. Por fim, a terceira etapa consiste em uma resposta de cunho explicativo a problematização mencionada anteriormente.

A última sequência textual exposta por Adam (2008, apud WACHOWICZ, 2015, p.141) é o diálogo que consiste em registro de oralidade, no entanto, as práticas orais ainda apresentam uma abrangência tímida no contexto educacional. Com relação à composição podemos ressaltar que o diálogo constitui-se segundo Wachowicz (2015), de turnos semânticos conversacionais como: cumprimentos, expressões de polidez, explicação de contato e de delimitação ideológica da gíria ou do jargão.

A partir das sequências textuais chegamos aos aspectos gramaticais, que por sua vez permitem a análise linguística. Wachowicz (2015) enfatiza “o que nos interessa aqui é a gramática que articula e dá sentido ao texto, um dos recortes do comportamento da língua natural” (2015, p.134). Dessa maneira, os aspectos gramaticais organizam e suscitam efeitos de sentido e corroboram para a construção discursiva do texto.

O terceiro elemento da tríade sugerida por Wachowicz (2015) refere-se à estrutura gramatical presente na estrutura composicional dos gêneros, nessa perspectiva, os aspectos gramaticais desempenham um papel relevante, pois provocam efeitos discursivos, que perpassam por todos os níveis, fonológico, morfológico, sintático e semântico na construção da conjuntura discursiva do texto.

Wachowicz (2015) enfatiza que historicamente o ensino de língua materna no Brasil esteve pautado na gramática tradicional, isto é, em normas e prescrições que postulavam modelos certos e errados de falar e escrever. Nas últimas décadas, as pesquisas na área da linguística trazem a gramática sob outro enfoque, ou seja, sob o viés da análise linguística, que entende a gramática a partir da função que ela exerce nos textos, contribuindo assim, para a sua construção discursiva. Nesse sentido, a perspectiva da análise linguística traz o estudo

das estruturas gramaticais evidenciando sua função dentro da construção do texto e contribuindo efetivamente para a constituição do plano discursivo.

Quadro 1 – Fenômenos gramaticais implicados na construção dos sentidos do texto.

<b>Módulos de gramática</b>	<b>Usos de ...</b>
Morfologia\ léxico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• itens lexicais (substantivos, adjetivo, verbo, advérbio, algumas preposições e conjunções) avaliativos ou neutros;</li> <li>• mecanismos derivacionais e flexionais;</li> <li>• usos nominais (concreto\abstrato, genérico\específico, massivo\contável etc.);</li> <li>• usos verbais (auxiliares, modais, aspectuais, verbos leves, perífrases etc.).</li> </ul>
<b>Morfossintaxe</b>	
Sintaxe:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relações de concordância;</li> <li>• relações de regência;</li> <li>• ligação\referenciação;</li> <li>• estrutura de sentença e período (elipses, encaixamento, topicalização etc.)</li> </ul>
<b>Sintaxe-semântica</b>	
Semântica:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• anáforas lexicais (diretas, indiretas, associativas);</li> <li>• conexão entre sentenças, frases, parágrafos, blocos do texto;</li> <li>• modificação adjetival e adverbial; pressuposições e implicaturas...</li> </ul>

Fonte: Wachowicz (2015)

Wachowicz (2015) esquematiza os fenômenos gramaticais que exercem função efetiva na construção de sentido do texto através de aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos. Entretanto, a análise linguística também evidencia a importância dos aspectos pragmáticos, como os papéis sociais desempenhados nas situações de comunicação, por exemplo, ou

estratégias textualizadoras como coesão e coerência, ou então, mecanismos enunciativos como as vozes e posicionamentos presentes nos textos.

Desse modo, os aspectos gramaticais “não ganham relevância simplesmente porque nos orienta na correção de erros. Há, sim, um sentido positivo, enquanto representa um conjunto de possibilidades que regulam o funcionamento de uma língua, para que ela se efetive socialmente” (Antunes, 2005 p.166). Assim, as questões estruturais só fazem sentido e têm funcionalidade quando amparadas pelo discurso. No entanto, Wachowicz (2015) afirma que o elo de intersecção entre discurso e gramática ocorre através das sequências textuais.

Wachowicz (2015) sugere que uma efetiva avaliação textual deve perpassar pela ordem: “do discurso, para as sequências e depois para as unidades gramaticais” (2015, p.93). Assim, a autora indica reflexões importantes e pontuais sobre avaliação de textos escolares que podem fomentar práticas processuais de escrita efetivadas a partir da correção e da reescrita.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA**

A teoria textual-interativa através dos bilhetes orientadores propõe uma metodologia que vai além de um simples bilhete com considerações acerca de aspectos globais de construção do texto dos estudantes. Nesse sentido, os bilhetes orientadores cumprem uma função maior, isto é, de fomentar a interação em uma prática efetiva que contribua para o trabalho de reescrita.

Ruiz (2010) ratifica a importância da intervenção do professor, isto é, suas considerações serão decisivas para as escolhas discursivas feita pelos estudantes durante a reescrita “é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação da redação a ser retextualizada dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará dessa mesma redação e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização” (RUIZ, 2010, p. 26).

Ruiz (2010) ao afirmar que a intervenção do professor no texto do estudante pode ter caráter positivo como negativo, ou seja, as ponderações que o professor faz em seus comentários podem tanto auxiliar e facilitar o processo de reescrita como dificultar o trabalho de reescrita pelo estudante. Nesse sentido, Wachowicz (2015) também afirma que as anotações podem potencializar o processo de revisão, isto é, quando as anotações são feitas em local e com linguagem adequada elas contribuem e auxiliam os estudantes no processo de reescrita ou reestruturação do texto.

Ruiz (2010) sugere a metodologia do bilhete textual, que tem como proposta o diálogo através de bilhetes que perfazem uma análise mais global do texto, não só apontando desvios de natureza estrutural, mas apontamentos elencando aspectos discursivos com uma abrangência muito maior do que simplesmente aspectos gramaticais.

Os bilhetes textuais, de acordo com Ruiz (2010), têm o objetivo de mediar situações de interlocução indo além das meras correções estruturais tradicionais e atendendo a concepção de escrita como processo. Os bilhetes podem ter duas funções, a primeira delas é dialogar com o estudante sobre aspectos relativos à correção e o segundo refere-se ao dialogo metadiscursivo sobre o ofício do professor acerca da correção. Os bilhetes podem vir registrados no corpo, na margem ou após o corpo do texto.

Essa troca de ‘bilhetes’ nada mais é do que a expressão máxima da dialogia (BAKHTIN, 1997) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É, pois, a marca por excelência do diálogo – altamente produtivo – entre esses sujeitos que tornam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso. (RUIZ, 2010, p. 50)

A produção escrita através do viés interativo possibilita uma prática processual em que professor e estudante dialogam na construção da correção do texto, criando um ambiente autônomo para a reescrita. Na perspectiva textual-interativa ocorre o rompimento com o modelo tradicional de correção, centrado especificamente em estruturas gramaticais e textuais, passando a abarcar de forma ampla o processo de construção discursiva do texto. Para isso, é necessário que o professor repense o seu papel de mediador e de interventor no processo de escrita, como afirma Ruiz “reflita sobre o que você disse, sobre como disse e apresente uma alternativa” (RUIZ, 2010, p. 159).

Wachowicz (2015), em consonância com Ruiz (2010), ratifica que a avaliação textual exige do professor, além do pleno domínio discursivo e linguístico, o adequado registro das orientações dadas aos estudantes em processo de correção e reescrita “ Se avaliar requer teoria para definir critérios, estágios de leitura e reconhecimento de domínio de texto, a tarefa final aguarda suas ciladas: fazer as anotações certas nos textos, levar o aluno a refletir sobre sua reescrita” (2015, p.181).

Assim, a autora ratifica que o professor deve ao corrigir e revisar apresentar ao estudante alternativa, isto é, não dar respostas prontas, mas possibilidades para que ele possa refletir a cerca da construção discursiva do seu texto, em um processo de diálogo com o próprio texto.

Nesse sentido, as teorias de Ruiz (2010) e Wachowicz (2015) convergem e ao mesmo tempo se complementam apontando alternativas reais e significativas que permitem a efetiva construção de habilidades de escrita. As autoras confluem ao afirmar que o ensino da produção escrita deve ser processual perpassando por alternativas de reescrita ou reestruturação.

Aliado a isso, Ruiz (2010) e Wachowicz (2015) fazem referência ao caráter dialógico necessário o processo de produção escrita, pautado em todas as etapas: preparação, escrita, revisão e reescrita através do papel mediador exercido pelo professor.

Wachowicz (2015) aponta caminhos para avaliar efetivamente os textos, esses caminhos perfazem a tríade: discurso, sequências textuais e aspectos gramaticais. Aliado a isso, a autora agrega o princípio de interpretabilidade, conceito de Charolles (2002), que consiste no preceito de que todo texto possui de uma forma ou outra, coerência.

Assim, Wachowicz (2015) chama atenção ao primeiro aspecto que o professor deve considerar ao avaliar o texto do estudante, as anotações feitas no texto que visam à correção e a posterior reescrita do texto. Segundo a autora, ao longo de sua pesquisa acerca de alternativas de avaliação textual, constatou quatro tipos recorrentes de orientações: anotações ao final, anotações codificadas, anotações na margem ou no corpo do texto e anotações coringa.

Um dos problemas detectados por Wachowicz (2015) nas anotações é o denominado problema geográfico que consiste em comentários que ficam distantes da real localização dos problemas no texto, isto é, o professor aponta uma necessidade de adequação no comentário, mas não explicita para o estudante o local preciso no texto onde está o problema.

Com relação aos comentários feitos pelos professores nos textos dos estudantes Wachowicz (2015) chama atenção para um fator primordial na avaliação textual, a linguagem utilizada. O uso de termos técnicos e metalinguísticos criam um abismo entre a intenção enunciativa do professor e o entendimento do estudante. Assim, o uso de enunciados que trazem orientações como “Seu texto tem problema de coesão e coerência” ou “Você usou termos anafóricos sem referência”, ou seja, são enunciados construídos com termos que não fazem parte do vocabulário e da realidade linguística dos estudantes. Nesse sentido, esse tipo de orientação torna-se ineficiente, pois não fornece elementos práticos, isto é, orientações claras e objetivas sobre os problemas do texto e possíveis sugestões ou ajustes necessários à reescrita.

Uma outra alternativa de avaliação conflituosa, consiste em registrar um ponto de interrogação ao lado ou próximo do trecho do texto considerado confuso, inconsistente ou incoerente. Essa prática recebe o nome de correção coringa e é apontada por Wachowicz (2015), assim como por Ruiz (2010), como uma prática corretiva que não contribui para a análise e reflexão sobre o processo de escrita. Ele configura-se em um apontamento vazio, uma vez que não instiga o estudante a pensar sobre o seu próprio texto, não dá indicações precisas do que precisa ser aperfeiçoado e ajustado no texto.

### **3.1 Descrição do corpus da pesquisa**

Wachowicz (2015) complementa Ruiz (2010), no sentido de contribuir para a efetivação do bilhete orientador oferecendo critérios de análise que podem potencializar e qualificar os comentários produzidos nos bilhetes. Esses critérios perpassam por um recorte teórico que abarca discurso, sequência textual e gramática. Essa tríade, assim denominada por



Wachowicz (2015), e que foi descrita na fundamentação teórica desta pesquisa, será utilizada como base para a análise da produção de um estudante que será exemplificada nas etapas seguintes.

Para tornar palpável essas ponderações teóricas e metodológicas apresentaremos a aplicação do processo de produção textual completo que traz a proposta solicitada pelo docente, a primeira produção do estudante, a correção do professor por meio de bilhetes orientadores, indicado por Ruiz (2010), pautados na tríade “discurso, sequência textual e gramática” sugerido por Wachowicz (2015), e para finalizar o texto reescrito pelo estudante que exemplifica o uso do bilhete orientador como alternativa de correção e reescrita.

A produção foi aplicada em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Cachoeira do Sul, composta por 36 estudantes, oriundos em grande parte de um contexto letrado e com amplo acesso a artifícios culturais. No entanto, apresentaremos na pesquisa a produção de apenas um estudante, tentando demonstrar o processo completo, primeira escrita, revisão e demais etapas de reescrita.

A escolha específica desse estudante ocorreu devido as dificuldade de escrita apresentadas por ele em sala de aula, não que os demais estudantes não tenham dificuldades, mas o estudante em questão as apresenta de forma mais acentuada, por isso necessita da intervenção do professor no sentido de mediar situações que possam levá-lo a desenvolver habilidades efetivas de escrita.

As atividades de produção textual ocorreram em três momentos divididos em cinco aulas. O primeiro momento começou com uma atividade de sensibilização em que a professora exibiu os vídeos publicitários “A princesa e o sapo da Net” e o “A princesa e o sapo” uma propaganda de biscoito. Os vídeos utilizados mantêm uma relação intertextual com o conto maravilhoso “A princesa e o sapo”, dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Após a exibição dos vídeos a professora explorou oralmente a turma fazendo questionamentos como: “Os vídeos apresentam uma pequena história, vocês já ouviram ou leram essa história antes? A presença de personagens como príncipe, princesa e sapo nos remetem a que tipo de texto? Podemos dizer que a história que aparece nos vídeos pertence a um conto maravilhoso?”.

Após a discussão oral a professora fez a leitura do conto maravilhoso “A princesa e o sapo” de Jacob e Wilhelm Grimm, em seguida a professora levou para a sala de aula em forma de quebra-cabeça o texto “Conto de fadas para mulheres do séc. 21” do autor Luis Fernando Veríssimo.

O conto de Veríssimo trata de releitura moderna do conto de Grimm, isto é, Veríssimo constrói uma princesa moderna, cheia de auto-estima, que rompe com padrões machistas de comportamento, além de quebrar com uma tradição narrativa de desfecho com final feliz.

Após a leitura dos dois textos a professora propôs uma discussão para levantamento dos elementos composicionais do gênero conto maravilhoso, elencando os elementos da narrativa e a estrutura do enredo de ambos os textos. Em seguida os estudantes preencheram um quadro comparativo registrando as semelhanças e diferenças apontadas durante a discussão.

Em seguida, a professora propôs a primeira produção, para isso os estudantes precisavam escolher um conto maravilhoso já conhecido, e a partir dele fazer uma releitura criando um outro conto maravilhoso com temática e estrutura semelhante, mas com elementos modernos. Assim, os estudantes poderiam acrescentar ou retirar personagens, mudar a linguagem, mudar o lugar e o tempo em que se passa a história, mas os fatos básicos e fundamentais da história original deveriam ser preservados, equivalente ao que Luis Fernando Veríssimo fez no “Conto de fadas para mulheres do séc. 21”. Os textos foram produzidos no Laboratório de Tecnologias da escola, utilizando o editor de textos *Word*, após o término da primeira versão os textos foram impressos e entregues à professora.

Após o primeiro processo de correção feito pela professora a partir da perspectiva dos bilhetes orientadores, os textos foram devolvidos aos estudantes para darem início ao primeiro processo de reescrita.

Os textos passaram por duas etapas de reescrita até a produção da versão final, em seguida os textos cumpriram seu propósito social ao serem apresentados em um sarau literário aos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da mesma escola.

Assim, para exemplificar o processo de correção, revisão e reescrita a partir da perspectiva textual-interativa apresentaremos a produção de um estudante, isto é, todas as versões pelas quais o texto passou até o produto final.

## 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os textos analisados e descritos a seguir constituem a produção de apenas um estudante integrante de uma turma de 36 alunos em que a proposta foi aplicada. Essa pesquisa organiza-se sob um recorte, isto é, analisaremos apenas as etapas de produção, correção e reescrita de um estudante. A análise abará a alternativa metodológica dos bilhetes orientadores de Ruiz (2010), aliado a tríade “discurso – sequência - gramática” sugerida por Wachowicz (2015).

### 4.1 - Primeira versão – marcação de correção e bilhete orientador;

A primeira versão recebeu uma correção inicial através de um bilhete orientador pautado nos critérios sugeridos Wachowicz (2015), que perpassam primeiramente pelo princípio da interpretabilidade, isto é, todo texto de uma forma ou de outra apresenta coerência. Aliado a isso, o registro de alguns aspectos relativos à tríade “discurso – sequência - gramática” que perfazem o gênero textual e a organização do texto. Para a elaboração dos bilhetes orientadores a professora utilizou alguns questionamentos que tentam seguir a tríade “discurso – sequência - gramática” proposta por Wachowicz (2015).

#### Quadro 1 – Indicadores dos critérios de avaliação

- O texto atende à proposta?
- A história recontada permite ao leitor identificar o conto maravilhoso original?
- Predomina uma ideia central no texto?
- Os elementos da narrativa estão claros e articulados para construção de sentido?
- Os fatos são relatados em uma sequência coerente?
- As frases estão claras?
- O vocabulário empregado está adequado e preciso?
- Não há repetição desnecessária de palavras?
- Há adequação à norma-padrão como forma de articular e dar sentido ao texto?
- As margens estão regulares?
- Há espaço para indicar o início dos parágrafos?

Antes da escrita da primeira versão do texto a professora apresentou e explicou aos estudantes os critérios de avaliação do texto, é de extrema importância que eles tenham conhecimento e que compreendam como são avaliados. Para isso, o professor precisa

explicitar, de forma clara e objetiva, com linguagem adequada ao nível de entendimento do estudante. Por exemplo, orientar o estudante a cuidar a coesão do texto, além de ser uma orientação muito ampla, porque não informa de modo específico qual aspecto de coesão ele precisa melhorar, também traz um termo técnico “coesão”, isto é, uma palavra que não faz parte do vocabulário cotidiano e usual dos estudantes. Dessa forma, seria mais adequado trazer uma orientação específica e direta como, por exemplo: “Evite a repetição desnecessária de palavras”.

Esse aspecto é enfatizado por Wachowicz (2015), isto é, a terminologia utilizada pelo professor, funciona como fator determinante no processo de correção e reescrita do texto. Ao fazer uso de comentários claros, específicos, com termos adequados ao contexto vocabular do estudante o professor pode contribuir para a construção significativa de habilidades e competências de escrita.

A primeira versão do texto em análise trouxe a marcação de aspectos que necessitavam ser revistos e repensados no processo de construção textual, para isso a professora usou setas, linhas e círculos no corpo do texto para indicar as sugestões de adequações indicadas no bilhete orientador, conforme as orientações de Wachowicz (2015). A autora afirma que ao orientar a correção, o professor precisa mostrar ao estudante o local que precisa de ajustes, isto é, localizar no texto de forma exata o local que necessita adequação. Assim, para que o estudante pudesse visualizar e identificar com precisão a parte do texto que demanda de adaptação, a professora enlaçou palavras e expressões, sublinhou frases e períodos inteiros. As marcações foram feitas de modo coerente com a proposta de Wachowicz (2015), as marcações no texto foram feitas à luz da tríade “discurso – sequência - gramática” como descreveremos a seguir.

Ao final do texto a professora registrou o bilhete orientador, com sugestões que tinham o objetivo de auxiliar o estudante no processo de revisão, oportunizando um momento inicial para pensar o aperfeiçoamento do texto de acordo com as proposições de Wachowicz (2015), relativas à a tríade “discurso – sequência – gramática”.

Na primeira etapa de revisão o papel do professor é fundamental para que o estudante compreenda a produção escrita como processo, ou seja, que ela não se encerra na primeira versão, mas se trata do início de um caminho que perpassa por sucessivas reescritas, momento de adequação, qualificação ou reestruturação do texto. Desse modo, o docente exerce a função de adulto referência, isto é, o professor é um interlocutor experiente que vai mediar situações de reflexão sobre o texto, dando sugestões e orientações que levem os estudantes a desenvolver habilidades de escrita.

Texto 1.1 – Primeira versão com marcações de correção e bilhete orientador

**João e o pé de girassol**

Era uma vez um garoto que morava na favela com sua mãe viúva, uma vez sua mãe pediu par garoto vender seu celular pois eles precisam de dinheiro.

Quando estava indo ao mercado foi parado por um mendigo.

O mendigo ofereceu uma oferta \*  
 Uma semente de girassol pelo o telefone:

-Eu não sei se aceito, porque eu preciso de dinheiro. Disse o garoto.

-Mas isso te dará muito dinheiro. Disse o mendigo.

E assim o garoto aceitou, chegando em casa sem dinheiro só com uma semente de girassol, a mãe bateu no garoto e chingou ela queria dinheiro não uma semente de girassol.

E o menino acreditando que o girassol ia crescer e iria dar dinheiro. ↙

Plantou o girassol com muita esperança ele esperou depois de sete ou mais dias ele viu uma raiz em sua janela. ↘

Era sua querida semente de girassol crescida.

Mas ele se assustou, pois, seu girassol estava muito, mas muito grande ele fala para sua mãe ela não acredita, mas mesmo assim ele sobe no pé de girassol quando chega lá ele avista vários potes com ovos de ouro em quantidades inimagináveis.

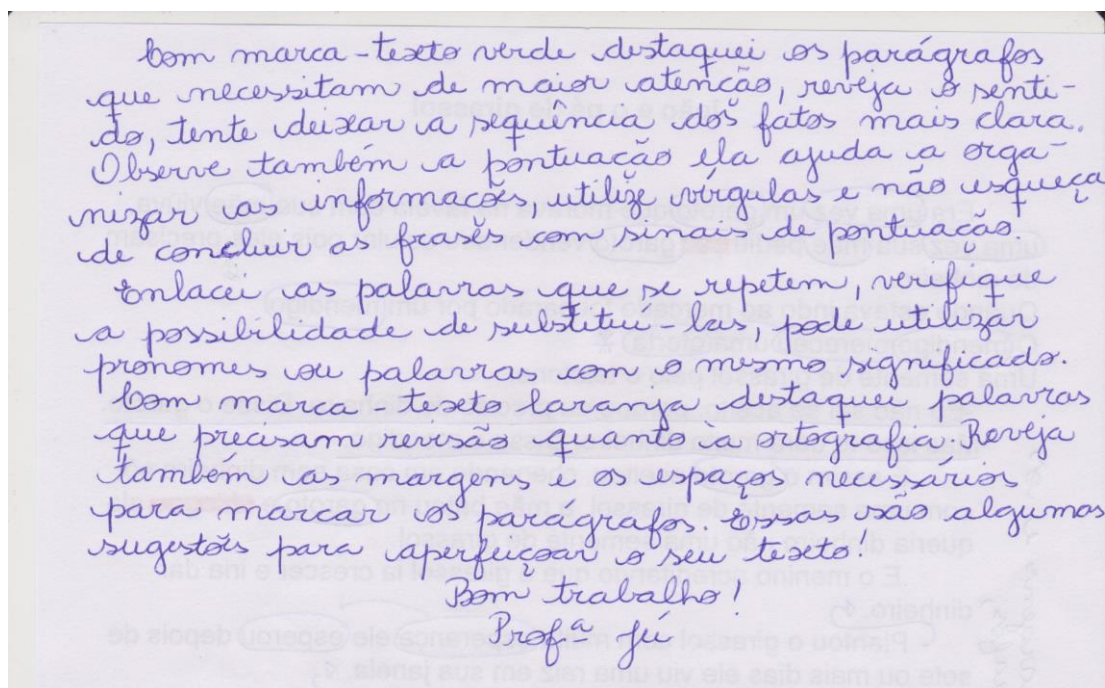
Mas quando olha para o lado vê um guardião morando nas nuvens, em um castelo com uma gansa gigante que bota ovos de ouro. Dere-pente o capturou o garoto, deixando preso ele com a gansa. E o garoto teve uma ideia genial.

Domar a gansa gigante para fugir do castelo do guardião, e com uma gansa gigante que bota ovos de ouros, e assim ele e a mãe iam ficar ricos.

Chegou a hora dele fugir com a gansa, então ele pegou uma corda gigante botou no pescoço da gansa \*  
 Assim ele foge do castelo mais na saída ele encontra o guardião do castelo um homem com uma armadura de ouro \*  
 O menino se assusta pois não sabe o que fazer ele corre do cavaleiro com a gansa ele pula do castelo chegando assim em casa quando sua mãe o vê se assusta mas logo fica alegre pois agora ela estava rica \*  
 \* Cuidar a regularização das margens e os espaços para marcar os parágrafos;

Seu texto está de acordo com o que foi solicitado, no entanto precisamos fazer alguns ajustes para torná-lo mais claro e de fácil entendimento. Para isso, sugiro que você releia o seu texto, e reveja alguns aspectos. Para facilitar, fiz algumas marcações em seu texto:

FONTE: Estudante do 6º ano do Ensino Fundamental.



**O bilhete orientador começa acompanhando o final do texto do estudante, continua no verso da folha conforme imagem acima.**

A primeira reescrita pretende que o estudante reavalie com a mediação do professor via bilhete orientador questões de caráter discursivo, isto é, relativo ao primeiro elemento da tríade proposta por Wachowicz (2015), abarcando questões macroestruturais, o foco inicial é levar o estudante a perceber se seu texto atende ou não à proposta, se está de acordo com o gênero solicitado, assim como foi estipulado nos critérios de avaliação.

O bilhete orientador elaborado pela docente começa com um enunciado afirmativo ratificando a adequação do texto à proposta, isto é, o texto é coerente com aquilo que foi proposto. No mesmo período a professora indica que mesmo atendendo à proposta o texto necessita de ajustes para torná-lo mais claro e conexo. Na sequência, a professora utiliza a forma verbal “sugerir”, isto é, faz uma orientação que não assume caráter impositivo, mas faz uma sugestão que propõe a releitura, ou seja, por meio da leitura pensar possibilidades de aperfeiçoamento do texto. Desse modo, todas essas proposições iniciais do bilhete orientador abarcam o plano discursivo, ou seja, primeiro elemento da tríade “discurso – sequência – gramática” proposta por Wachowicz (2015).

Em seguida a professora informa ao estudante que para facilitar o entendimento das orientações fez marcações no texto de aspectos que o estudante deveria observar, ação coerente com o que propõe Wachowicz (2015), que ressalta a importância de marcar no texto o local exato dos problemas a serem revistos.

Charolles (2002 apud, WACHOWICZ, 2015, p.191) traz o princípio da interpretabilidade, ou seja, de que todo texto é coerente, essa premissa é levada em consideração, no entanto, a professora instiga o estudante a reavaliar os parágrafos marcados no texto, repensando estratégias para torná-los mais claros, harmoniosos, compreensíveis, com uma sequência de fatos articulados e com efeito de sentido pretendido. O princípio da interpretabilidade reforça além dos aspectos discursivos, os aspectos composicionais presente no texto contribuindo assim, para a organização e articulação da própria sequência narrativa.

Nas orientações seguintes a professora aponta questões referentes à estrutura gramatical que compõe o gênero produzido. Os itens gramaticais indicados pela docente são aspectos que articulam e dão sentido ao texto, como a pontuação, que organiza a informações e constituem elementos textualizadores que contribuem para a construção do sentido global do texto, conforme preconiza Wachowicz (2015), ao tratar da gramática como último elemento da tríade “discurso – sequência - gramática”.

Além disso, a docente registra no bilhete orientador e também no corpo do texto a necessidade de observar alguns aspectos relativos à formatação e a organização visual do texto, como a uniformidade das margens e os espaços de recuo que marcam o início do parágrafo.

#### **4.2 - Segunda versão - processo de reescrita;**

Após a intervenção da docente através do bilhete orientador na primeira versão, o texto retornou para os estudantes para que pudessem repensar o texto e aperfeiçoá-lo a partir do processo de reescrita. Os estudantes tiveram dois períodos de cinquenta minutos para reorganizar e reescrever o texto. Após esse período os textos retornaram para a professora que pôde começar o acompanhamento e a análise das alterações feitas nos textos.

No texto exemplificado nessa pesquisa podemos observar que grande parte das indicações e orientações apontadas pela professora no bilhete orientador e nas marcações no texto, foram acatadas com tentativas de modificações do texto. Essas tentativas denotam que o estudante precisou refletir sobre o seu texto, testar estratégias para modificá-lo, melhorando as condições de sentido e organização textual. Assim, atendeu de forma satisfatória as orientações que seguiam a tríade “discurso – sequência - gramática” proposta por Wachowicz (2015).

No primeiro parágrafo da reescrita percebemos o movimento de mudança discursiva conforme o primeiro elemento da tríade “discurso – sequência - gramática” proposta por Wachowicz (2015), da através da modificação feita pelo estudante evitando a repetição de expressão “uma vez” para isso ele substitui a expressão por outro recurso modalizador temporal “um dia”. No mesmo parágrafo percebemos também o uso de elementos coesivos para evitar a repetições, por exemplo, as substituições dos termos “João” por “garoto” e “mãe” por “ela”.

Já o segundo parágrafo passou por um processo de reestruturação, para isso o estudante precisou pensar na ideia de parágrafo como unidade de sentido, assim ele juntou enunciados que na primeira versão estavam soltos, utilizando recursos de pontuação e elementos coesivos através da substituição de termos como “mendigo” por “ele” e a substituição da possível redundância “ofereceu uma oferta” por “fez uma proposta”.

Os parágrafos seguintes trazem uma sequência narrativa através do discurso direto, com o uso do travessão, como recurso de pontuação, podemos evidenciar elementos identificadores das vozes e posicionamento dos enunciadores presentes na narrativa. Um movimento interessante efetivado nesses parágrafos foram as inclusões do verbo *dicendi* “disse” aos mesmos períodos, numa tentativa de organizar a situação de enunciação. Esses aspectos organizam o plano discursivo através dos aspectos gramaticais que articulam e dão sentido ao texto organizando respectivamente a sequência textual narrativa do gênero em estudo de acordo com o que wachowicz (2015), preconiza na tríade “discurso - sequência - gramática”.

O sexto parágrafo do texto denota a tentativa do estudante em atender as orientações da professora com relação à estrutura do parágrafo a partir das marcações com seta na primeira versão. Na reescrita “E o menino acreditando que o girassol ia crescer e iria dar dinheiro. Plantou o girassol e com muita fé ele esperou. Depois de sete ou mais dias ele viu uma raiz em sua janela, era sua querida semente de girassol crescendo.” O estudante agrupou as ações no mesmo parágrafo tentando constituir uma unidade de sentido, usando recursos de pontuação e de reorganização dos elementos constitutivos da frase.

Exemplo disso percebemos na substituição de expressões como “com muita esperança ele esperou” por “ com muita fé ele esperou”, de maneira objetiva e clara percebemos a intenção do estudante no sentido de aprimorar o sentido do texto, para isso o estudante precisou pensar e criar estratégias de elaboração e reorganização textual.

O processo de reescrita possibilita ao estudante refletir sobre o próprio texto, isso acaba criando condições para que o estudante de forma autônoma consiga também perceber



outras necessidades de adequação que não foram apontadas pelo professor. Percebemos isso na primeira versão “ Dere-pente o captou o garoto” temos um problema de referência, a quem ser refere o termo “o”, a professora não havia sinalizado a necessidade desse ajuste. No entanto o estudante ao refletir sobre o texto percebeu a necessidade de adequação e reelaborou o enunciado da seguinte forma “De repente o guardião capturou o garoto, deixando ele preso com a gansa.” Outro movimento independente do estudante resulta na tentativa de construção no final do texto de um desfecho com o enunciado “Sempre que alguém estava com dificuldades financeiras ia até a casa da família de João pegar um ovo de ouro.”

### Texto 1.2 – Segunda versão com marcações de correção e bilhete orientador

**João e o pé de girassol**

Era uma vez um garoto que morava na favela com sua mãe viúva, um dia ela pediu para o menino vender seu celular pois eles precisam de dinheiro.

Quando estava indo ao mercado foi parado por um mendigo. O ele fez uma proposta, uma semente de girassol pelo o telefone:

-Eu não sei se aceito, porque eu preciso de dinheiro, disse o garoto.

-Mas isso te dará muito dinheiro, disse o mendigo.

E assim o garoto aceitou, chegando em casa sem dinheiro só com uma semente de girassol, a mãe bateu e xingou o garoto. Ela queria dinheiro não uma semente de girassol.

E o menino acreditando que o girassol ia crescer e iria dar dinheiro plantou o girassol e com muita fé ele esperou. Depois de sete ou mais dias ele viu uma raiz em sua janela, era sua querida semente de girassol crescendo.

Mas ele se assustou, pois seu girassol estava muito, mas muito grande. Ele fala para sua mãe, mas ela não acredita, mesmo assim ele sobe no pé de girassol quando chega lá ele avista potes com ovos de ouro em quantidades inimagináveis.

Quando o menino olha para o lado vê um guardião morando nas nuvens, em um castelo com uma gansa gigante que bota ovos de ouro. De repente o guardião capturou o garoto, deixando ele preso com a gansa.

Mas o garoto teve uma ideia genial, domar a gansa gigante para fugir com ela do castelo do guardião, e assim ele e a mãe iam ficar ricos.

Na hora de fugir ele pegou uma corda gigante botou no pescoço da gansa, mas acabou encontrando o guardião do castelo, que vestia uma armadura de ouro.

O menino se assusta pois não sabe o que fazer ele corre do cavaleiro com a gansa. Ele pula do castelo chegando assim em casa. Quando sua mãe o vê se assusta, mas logo fica alegre pois agora ela estava rica.

Sempre que alguém estava com dificuldades financeiras ia até a casa da família de João pegar um ovo de ouro.

*Seu texto está bem mais claro e direto. Você fez importantes adequações, mas ainda podemos fazer mais alguns ajustes. Por exemplo, o narrador está contando uma história que já aconteceu ou uma história que está acontecendo? No primeiro parágrafo você utilizou os termos "morava" e "pediu" que dão a ideia de passado, logo em seguida você usa "precisam" que dá a ideia de presente. Isso aconteceu em outros trechos do texto. Como poderíamos adequar esses termos para que o texto fique com a mesma noção de tempo? Para facilitar destaquei alguns termos no texto!*

*Outro aspecto, como poderíamos melhorar o desfecho, ou seja, o final do texto?*

*Bom trabalho! ♥♥*

*Profª Su*

FONTE: Estudante do 6º ano do Ensino Fundamental

Após a análise da primeira etapa da reescrita a professora elaborou um segundo bilhete orientador com considerações e ajustes necessários a uma segunda etapa de reescrita. O segundo bilhete foi escrito ao final do texto.

De acordo com Wachowicz (2015), para que o caminho apontado pela tríade “discurso – sequência – gramática” contribua para a construção de habilidades de escrita o professor precisa ter alguns cuidados como: a linguagem usada na elaboração dos comentários feitos antevendo um processo de reescrita. A linguagem deve ser clara e objetiva sem uso de termos técnicos. Desse modo, a linguagem deve ser acessível ao estudante, ele precisa compreender as orientações do professor para que o processo de reescrita se efetive.

Em consonância com Wachowicz (2015), a professora evitou o uso de termos metalinguísticos na elaboração dos bilhetes orientadores, por exemplo, no segundo bilhete a professora não faz uma descrição técnica, com termos normativos e prescritivos ligados às estruturas gramaticais, mas traz a afirmação de que há a necessidade de ajustes, e aos poucos esclarece de modo simples e direto os aspectos que ainda precisam ser revistos no texto.

Assim, a professora começa o bilhete reiterando o impacto positivo das alterações feitas na primeira versão da reescrita, isto é, o estudante atendeu às sugestões da docente fazendo as adequações necessárias, mas também indo além do que foi proposto, repensando e reestruturando de forma autônoma aspectos que nem se quer foram apontados pela professora.

Na sequência, a professora faz alguns questionamentos com o objetivo de fazer o estudante repensar sobre os tempos verbais dentro do texto e seus possíveis efeitos de sentido, isto é, o trabalho com o aspecto gramatical na perspectiva trazida por Wachowicz (2015), a gramática que articula e dá sentido ao texto e conseqüentemente corroborando para a construção discursiva.

Assim, a partir de perguntas a professora estabelece uma relação dialógica com o estudante, através de linguagem adequada ao seu nível de compreensão e entendimento. Desse modo, a professora não utiliza as nomenclaturas “verbo” ou “formas verbais”, mas palavra “termo” para fazer referência os verbos.

A professora cita um exemplo de inconformidade relativa aos tempos verbais e afirma que existem outras situações semelhantes no texto, ou seja, a docente aponta a necessidade de adequação indicando outros verbos, mas não dá a resposta pronta, possibilita que o estudante pense alternativas de revisão desses verbos.

Além da orientação textual presente no bilhete a professora destaca no texto outros verbos que precisam ser revistos e adequados ao tempo verbal, para isso eles são sublinhados no texto do estudante.

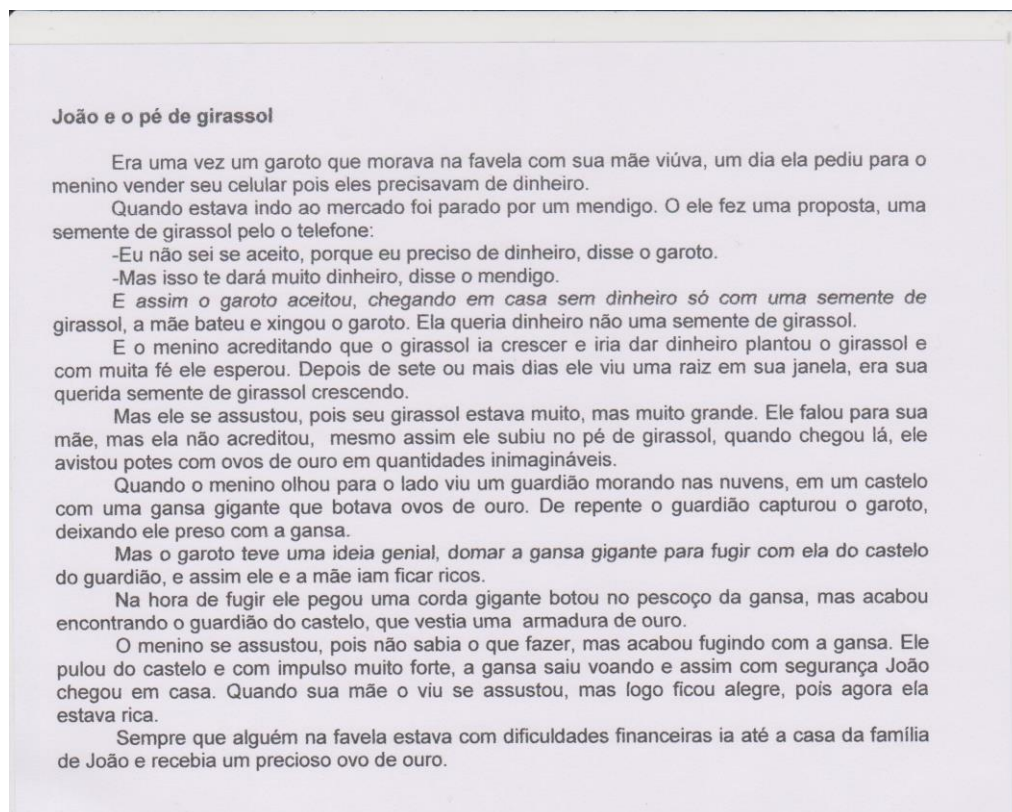
Esse aspecto está em conformidade com o que é proposto por Wachowicz (2015), que o professor precisa mostrar, ou seja, marcar o local exato em que ocorre o problema no texto do estudante, para auxiliá-lo na identificação e na resolução da inadequação.

Por fim, a professora instiga a necessidade de repensar e melhorar o desfecho da história, isso é suscitado na parte textual do bilhete e também por meio de uma pergunta feita no corpo do texto, em um espaço entre linhas. A professora questiona de que forma João chegou para casa e pede que o estudante explique melhor.

Dessa maneira, a professora pretende que o estudante repense o desfecho da história, incluindo outras ações ou descrevendo situações que foram apresentadas de modo superficial, ou seja, repensando a composição e a sequência textual, elemento fundamental na construção do gênero e do plano discursivo do texto. Desse modo, a professora faz uma tentativa de qualificar a estrutura do enredo, organizando assim a sequência textual narrativa, que por sua vez implicará no sentido discursivo do texto, conforme a tríade: “discurso – sequências – gramática” sugerido por Wachowicz (2015).

#### 4.3 - Terceira versão – segunda fase da reescrita;

##### Texto 1.3 – Terceira versão - conto maravilhoso – produto final



FONTE: Estudante do 6º ano do Ensino Fundamental.

Escrever novamente após a primeira reescrita é um movimento que causa estranhamento em estudantes acostumados com um modelo tradicional de escrita que se resume em “rascunho e depois passar a limpo”. Esse reescrever novamente, essas várias versões são fundamentais para que o estudante entenda que a produção textual é um processo, que vai sendo modificado e aperfeiçoado até chegar em um produto final adequado à situação de comunicação.

Desse modo, ao analisar a segunda reescrita exemplificada podemos perceber que novamente o estudante procurou atender às orientações e ajustes solicitados no bilhete. Com relação à necessidade de adequação dos tempos verbais podemos verificar que o estudante fez todas as alterações indicadas, deixando o texto mais claro e harmonioso. A segunda reescrita propiciou ao estudante refletir aspectos, que na primeira reescrita passaram despercebidos, e que são fundamentais para a construção do sentido global do texto.

Isso acontece em enunciados como “Quando o menino olha para o lado vê um guardião morando nas nuvens, em um castelo com uma gansa gigante que bota ovos de ouro.” que na primeira reescrita trazem formas verbais no tempo presente, ou seja, estruturas inadequadas ao tempo assumido no restante da narrativa.

Esse mesmo enunciado aparece na segunda reescrita da seguinte forma “Quando o menino olhou para o lado viu um guardião morando nas nuvens, em um castelo com uma gansa gigante que botava ovos de ouro.”, ou seja, o estudante entende a necessidade de adequar e tornar o enunciado coerente com o restante da narrativa.

No bilhete orientador a professora salienta textualmente que em outros trechos do texto também pode-se detectar o mesmo problema, e evidencia isso, através de marcações no próprio texto, esses registros são identificados e solucionados pelo estudante na segunda reescrita.

A última sugestão da docente aponta para a necessidade de reavaliar e reorganizar o desfecho da história, isto é, o final da narrativa. Para isso, além de sugerir no próprio bilhete a professora coloca um questionamento no meio do texto do estudante, em um espaço entre linhas. O questionamento instiga o estudante a contar mais sobre a ida do personagem João para casa, dando assim, mais informações para sustentar o desfecho, tornado a sequência textual constitutiva do gênero em produção adequada à situação de comunicação, de acordo com o que Wachowicz (2015) sugere na tríade “discurso - sequência – gramática”.

Em decorrência disso, na segunda versão da reescrita do estudante percebemos o movimento eficiente de escrita, tínhamos na primeira reescrita o seguinte enunciado “O menino se assusta, pois não sabe o que fazer ele corre do cavaleiro com a gansa” com desvios

estruturais que resultam em problemas de coesão e coerência que constrói uma situação ambígua, não sabemos exatamente quem corre com a gansa se é o menino ou o cavaleiro.

Na segunda reescrita o estudante desconstrói de forma autônoma a ambiguidade “O menino se assustou, pois não sabia o que fazer, mas acabou fugindo com a gansa” ele retira o termo cavaleiro e acrescenta o conectivo “mas” construído a ideia de oposição às ações narradas anteriormente. Podemos considerar um ajuste extremamente importante, feito de modo autônomo pelo estudante e que repercutiu de forma positiva para a construção do sentido do texto.

Com relação ao questionamento feito pela professora no meio do texto, o estudante tenta explicar na segunda reescrita como João chegou em casa, para isso ele inclui novas ações para reconstituir a sequência narrativa. Outro ajuste importante feito pelo estudante é o resgate do termo “favela” no último parágrafo “Sempre que alguém na favela estava com dificuldades financeiras ia até a casa da família de João e recebia um precioso ovo de ouro.” Esse termo é mencionado no início do texto, dando a ideia de lugar e trazendo elementos fundamentais para a contextualização discursiva da família do personagem, além de contribuir como para a construção da situação inicial da narrativa. O resgate de desse termo no desfecho da narrativa torna-se importante para construção do sentido do texto.

Desse modo, percebemos que as contribuições que embasaram a proposta desenvolvida pela docente aliando à correção aos bilhetes orientadores sugeridos por Ruiz com as contribuições de Wachowicz (2015), acerca da tríade “discurso – sequência – gramática” foram decisivos, favorecendo a construção textual como processo em que o estudante tem papel ativo nas práticas de linguagem. Em decorrência disso, a segunda versão da reescrita foi considerada pela professora e pelo estudante como produto final do gênero textual proposto.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, o objetivo principal foi contribuir com as práticas de produção textual no contexto escolar, a partir de ponderações sobre os mecanismos de avaliação que abarcam a correção e a reescrita de textos. A proposta metodológica trouxe a reflexão acerca dos processos de correção e reescrita, a partir de uma situação de produção do gênero conto maravilhoso, exemplificado em todas as suas etapas, através da produção de um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental.

Nessa proposta apresentamos alternativas metodológicas fundamentadas nas teorias de Ruiz (2010) e Wachowicz (2015), que se complementam aliando a metodologia dos bilhetes orientadores propostos Ruiz (2010) às contribuições de Wachowicz (2015), relativas à tríade “discurso – sequência – gramática”. A partir da análise dos dados e da discussão dos resultados percebemos que a proposta apresentada demonstrou-se relevante contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento de habilidade e competências de escrita colaborando assim para a formação de um estudante crítico e autônomo nas suas práticas de comunicação.

Ao final da pesquisa percebemos que é impossível pensarmos em práticas de ensino de escrita sem pensarmos em processos de correção e reescrita, verificamos que o texto analisado mesmo após uma segunda reescrita ainda apresentou problemas de ordem discursiva e estrutural. No entanto foi notório o crescimento das habilidades de escrita do estudante, que dentro de uma lógica processual fez enormes avanços atendendo as orientações da professora e indo além, isto é, pensando por conta própria em estratégia para aperfeiçoar e melhorar o seu texto.

A combinação entre os bilhetes orientadores de Ruiz (2010) e a tríade “discurso – sequência – gramática” indicado por Wachowicz (2015), trouxe ao estudante a dimensão processual de escrita, com a possibilidade de agir sobre o texto através de uma atuação protagonista em um situação de ensino.

## 6 - REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1981.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVEZ, C. (Org) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 2002.
- GASPAROTTO, D. M., MENEGASSI, R. J. Modos de participação do professor na revisão e reescrita textual no Ensino Médio. In: 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários, 2012, Maringá. **Anais 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários, 2012a.v. 2. p. 1-12.**
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-23. Renilson J. Menegassi, Denise M. Gasparotto| p. 1019-1045 *Revisão textual-interativa: Aspectos... Domínios de Lingu@gem | Uberlândia | vol. 10 n.3 | jul./set. 2016 ISSN 1980-5799 1045*
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. Tese (Doutorado). Assis-SP: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 1998.
- MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: n 35,p. 84-93, 2000.
- \_\_\_\_\_. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102.
- \_\_\_\_\_. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013, p. 105-131.

MENEGASSI, R. J., GASPAROTTO, D. M. Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas. **Revista Signum**, v 17. n 2. p 166-192. 2014. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n2p166>

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed., São Paulo, Globo, 2004.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Avaliação de textos na escola**. Curitiba: InterSaberes, 2015.



