

# **CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA COMO UM ANDAIME PARA A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

## ***FORMATIVE FEEDBACK AS A SCAFFOLD TO IMPROVE WRITING COMPETENCE OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS***

## ***CORRECCIÓN TEXTUAL-INTERACTIVA COMO ANDAMIO PARA LA AMPLIACIÓN DE LA COMPETENCIA ESCRITORA DE ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA***

Milene Bazarim<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1889-4386>

Joarlan de Sousa Colaço<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-9651-4628>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba – Brasil/ Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco – Brasil. E-mail: milene.bazarim@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba – Brasil. E-mail: joarlan.sa@gmail.com.

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho foi verificar quais são as metodologias mais adequadas a serem utilizadas pelo professor na correção de textos a fim de ampliar a competência escritora dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de um estudo de caso que se filia ao campo de investigações da linguística aplicada. O *corpus* analisado é constituído por textos produzidos pelos alunos e corrigidos por uma professora de língua portuguesa. As análises desses registros foram informadas, principalmente, pela concepção de correção como um texto e como uma forma de diálogo em que o aluno pode se apoiar durante a reescrita. Os resultados da análise demonstram que, das três metodologias de correção mais utilizadas pela professora – resolutiva, classificatória e textual-iterativa –, a última foi a que melhor desempenhou o papel de andaime para ampliação da competência escritora do aluno. Esses resultados são relevantes pois apontam conceitos e/ou caminhos alternativos para correção de textos de diversos gêneros que colaboram tanto para a formação inicial quanto continuada de professores de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Correção textual-iterativa. Metodologias de correção. Andaimagem. Linguística aplicada.



### **Abstract**

*This work sought to identify the most suitable feedback methodologies to improve writing competence of primary education students. It consists of a case study based on the field of applied linguistics conducted with data collected from texts produced by students and the feedback written by the Portuguese teacher. These records were analyzed in the light of feedback as both a text and a form of dialogue on which students can rely during the rewriting act. The analysis reveals that textual-interactive correction was the most used feedback methodology among the three analyzed – namely, resolving, controlled, and textual-interactive correction, – being the most effective in improving student’s writing competence. These results point to alternative concepts and/or paths for text feedback of several genres, thus contributing both in the initial and continuing education of Portuguese Language teachers.*

**Keywords:** *Textual-interactive correction. Feedback methodologies. Scaffolding. Applied linguistics.*

### **Resumen**

*Este trabajo tiene por objetivo verificar cuáles de las metodologías empleadas por el profesor en la corrección de textos resultan más adecuadas a la finalidad de ampliación de la competencia escritora de los estudiantes de los años finales de la Enseñanza Básica. Se trata de un estudio de caso vinculado al campo de investigación de la Lingüística Aplicada. El corpus analizado es compuesto por textos producidos por estudiantes y corregidos por una misma profesora de Lengua Portuguesa. Los análisis de estos registros están basados, principalmente, en la concepción de la corrección de textos como una forma de diálogo sobre el cual el estudiante puede apoyarse durante la reescritura. Los resultados demuestran que, de las tres metodologías de corrección – resolutoria, clasificatoria y textual interactiva – más empleadas por la profesora, la última, textual interactiva, es la que mejor ha desempeñado el rol de andamio para ampliación de la competencia escritora de los estudiantes. Estos resultados son relevantes, pues señalan conceptos y/o caminos alternativos para la corrección de textos de diversos géneros, contribuyendo para la formación inicial y continua de profesores de Lengua Portuguesa.*

**Palabras clave:** *Corrección textual interactiva. Metodologías de corrección. Andamio. Lingüística aplicada.*

## **1 Introdução<sup>1</sup>**

O ensino de língua portuguesa (LP) na escola, sobretudo da escrita, não é um tema recente de pesquisas tanto na linguística quanto na linguística aplicada (BRITO, 2001;

---

<sup>1</sup> Este trabalho está filiado à pesquisa “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso” realizada no âmbito do projeto “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos” (Plataforma Brasil CAAE nº 6490118; Parecer 2.065.140). Uma versão preliminar foi apresentada na III Jornada Nacional de Línguas e Linguagens em 2017.

FRANCHI, 1984; GERALDI, 2001; KLEIMAN, 1995; PÉCORRA, 1999; POSSENTI, 2001). Também a correção de textos escritos vem sendo estudada há algum tempo, sendo abordada, principalmente, em obras como as de Serafini (1989), Ruiz (2010) e Buin (2006).

Alvo de tantas críticas no contexto acadêmico durante as décadas de 1980 e 1990, as práticas escolares de ensino de escrita, embora ainda longe daquilo que as pesquisas apontam como mais produtivo, continuam passando por várias transformações. Mesmo que o ensino descontextualizado por meio das redações escolares ainda não tenha sido completamente erradicado da escola, há um relativo consenso entre os professores de LP e entre os pesquisadores do campo aplicado de estudos da linguagem e da educação no sentido de que devemos caminhar rumo a práticas de produção de textos de diversos gêneros de forma menos artificial e mais contextualizada.

Dessa forma, entendemos que no processo de ensino-aprendizagem da escrita na escola é essencial a construção e/ou a ampliação dos mundos de letramento<sup>2</sup> e que, por meio dele, os alunos se tornariam mais predispostos à interação *com* e à apropriação *de* diversos gêneros textuais, sobretudo os escritos. Em vista disso, enxergamos nas aulas de LP, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, momentos oportunos e essenciais para a apropriação e consolidação das capacidades de linguagem<sup>3</sup> a partir da produção de textos de diversos gêneros.

Considerando que o objetivo da pesquisa foi verificar quais são as metodologias mais adequadas a serem utilizadas pelo professor na correção de textos, os resultados apresentados apontam que a professora de LP cuja prática corretiva foi analisada estaria abandonando a mera indicação de erros ou higienização de textos dos alunos (BRASIL, 1998; JESUS, 1997) e, aos poucos, aderindo à correção textual-interativa, a qual foi considerada como andaime que pode otimizar a ampliação da competência escritora de alunos dos anos finais do ensino

---

<sup>2</sup> “Mundos de letramento” “é a terminologia utilizada por Barton (1993) para esclarecer que todos os grupos sociais desenvolvem práticas culturais que favorecem habilidades específicas de leitura e de escrita. Sob essa perspectiva, não cabe o entendimento de que uma comunidade poderia ter maior ou menor nível de letramento, mas que cada uma apresenta orientações diferentes de letramento, daí a denominação ‘mundos’” (TINOCO, 2003, p. 116).

<sup>3</sup> No âmbito do interacionismo sociodiscursivo, “a noção de capacidades de linguagem [...] evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52). Mais recentemente, houve a ampliação dessas capacidades, as quais passaram a contemplar a significação, isto é, o aspecto ideológico e o sentido mais amplo da atividade de linguagem (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), bem como os aspectos multimodais e multissemióticos (SEMINÁRIO..., 2015).

fundamental. Os resultados apontam também que, embora a correção textual-interativa não seja a única maneira de orientar a reescrita, pode representar um bom caminho, o qual permite ao professor de LP dialogar com os textos, bem como com os próprios alunos escritores, de maneira mais próxima.

Após esta breve introdução, apresentamos os conceitos e as concepções que fundamentaram nossas análises. Posteriormente, há a contextualização da pesquisa e, a seguir, os resultados. Finalizando este artigo, apresentamos algumas considerações sobre correção de textos.

## **2 Fundamentação teórica: dos conceitos às metodologias de correção de texto**

De acordo com o objetivo deste trabalho, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e andaimagem são essenciais para compreendermos como a correção, sobretudo a textual-interativa, pode auxiliar na ampliação da competência escritora dos alunos.

Assim, lembramos que a ZDP é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Já o conceito de andaimagem – do inglês *scaffolding* –, advindo da metáfora do andaime elaborada pelo grupo de neovygotksyanos Wood, Bruner e Ross (1976), refere-se a toda ajuda que o adulto – ou o par mais experiente – dá à criança na solução de um problema cuja resolução ela ainda não é capaz de encontrar sozinha:

Nesse processo de andaimagem, a língua age como mediadora, uma vez que é através da interação que os aprendizes constroem o conhecimento. Para esses autores [Wood, Bruner e Ross, 1976], no entanto, nem todo tipo de ajuda pode ser considerado andaimagem, somente aquela que, muito mais que dar os instrumentos necessários para a resolução imediata de uma situação-problema, possibilita que a criança adquira autonomia gradativamente para que mais tarde possa realizar a tarefa sem ajuda. (BAZARIM, 2006, p. 89)

Além desses conceitos, no que diz respeito à correção, compreendemos que ela não deve se limitar a uma operação de “caça erros” (RUIZ, 2010), à qual está subjacente a concepção de reescrita como mera *higienização*, isto é, uma

espécie de “operação limpeza”, em que o objetivo principal consistia em eliminar as “impurezas” previstas pela profilaxia linguística, ou seja, os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. (JESUS, 1997, p. 104)

Em vez disso, assim como Bazarim (2020a), concebemos a correção como um texto que o professor/corretor produz sobre, ao lado ou abaixo do texto do aluno (RUIZ, 2010), como parte de uma rede de atividades que deve ser realizada para otimizar a reescrita (GONÇALVES; BAZARIM, 2013), como um diálogo, mediado pela escrita, entre professor e aluno e, por fim, como um andaime no qual o aluno pode se apoiar durante a reescrita.

Para identificar, compreender e analisar as intervenções da professora feitas diretamente no texto do aluno ou no pós-texto, apoiamo-nos nas metodologias já descritas, a saber: 1) correção indicativa, na qual o professor apenas indica no corpo ou nas margens do texto os erros ortográficos e lexicais dos alunos (RUIZ, 2010; SERAFINI, 1989); 2) correção resolutiva, na qual o professor, no corpo ou nas margens do texto, reescreve as palavras, frases, períodos e até parágrafos inteiros, eliminando os erros dos alunos (RUIZ, 2010; SERAFINI, 1989); 3) correção classificatória, na qual o professor cria uma classificação não ambígua de erros e atribui a cada um desses erros um símbolo, o qual é colocado no texto a fim de que o aluno o reescreva eliminando o erro (RUIZ, 2010); e 4) correção textual-interativa, na qual o professor escreve comentários mais longos e/ou bilhetes, geralmente no pós-texto, nos quais orienta a reescrita do aluno não só apontando os erros de ortografia, concordância, regência, pontuação, entre outros ligados ao respeito às normas e às convenções da escrita, mas também chamando a atenção para a importância da própria atividade da

reescrita, destacando inadequações em relação à estrutura e à textualidade (coesão, coerência etc.) (RUIZ, 2010).

Após essas breves considerações teóricas, a seguir apresentamos a contextualização e a classificação da pesquisa.

### **3 Contextualizando a pesquisa**

Conforme já apontado, a pesquisa cujos resultados estão sendo apresentados e discutidos neste artigo se insere no campo de estudo transdisciplinar da linguística aplicada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, dadas as características da análise do *corpus*, pode ser considerada como um estudo de caso.

Em um estudo de caso, pode ser feita a análise em profundidade de um evento estudado e o pesquisador não precisa ficar atrelado a um determinado protocolo de pesquisa, podendo estar atento aos imprevistos, aos intempestivos, às relações moventes e ao novo (PALMA FILHO, 2004). Além disso, conforme Stake (1978), o estudo de caso pode ter como foco qualquer processo em que se tenha interesse e que seja, de alguma forma, singular ou singularizado.

Na pesquisa que resultou na elaboração deste trabalho, o estudo de caso foi feito a partir da análise documental. Os registros analisados fazem parte do *corpus* do projeto de pesquisa “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso”. Esse *corpus* é constituído por 283 documentos que flagram a escrita de uma professora de LP de 1990 a 2007, 1 relato reflexivo escrito (de 2005) e 4 relatos reflexivos orais (de 2010) nos quais ela narra sua história com a escrita. Os registros referentes à sua prática profissional como professora de LP (projetos pedagógicos, relatórios, sequências didáticas, planos de aula, correção de textos etc.) foram gerados em uma escola estadual de Campinas/SP de 2004 a 2007.

Considerando que nosso objetivo neste trabalho era verificar quais são as metodologias mais adequadas a serem utilizadas pelo professor na correção de textos a fim de ampliar a competência escritora dos alunos, foram coletados desse *corpus* todos os textos nos quais havia a correção feita pela professora, com ou sem a versão reescrita. No total,

analisamos 15 primeiras versões de textos corrigidos pela professora colaboradora da pesquisa e 4 textos reescritos que foram produzidos por alunos do 6º e 7º anos.

Por isso, embora seja um estudo de caso focado na prática de correção de uma professora de LP, essa pesquisa não perde de vista a natureza social e, por conseguinte, dialógica da escrita. Todavia, não há a pretensão de formular leis nem a busca por generalizações, pois, em um estudo de caso, “cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). Já que o interesse se volta para a investigação sistemática de uma instância específica, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância e dependerá do tipo de leitor ou do usuário do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Com isso, o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor (ANDRÉ, 2005).

Após esses esclarecimentos metodológicos, a seguir apresentamos e discutimos o resultado das análises.

## 4 Dos exemplos aos resultados: as metodologias de correção

De acordo com a Tabela 1, dos 19 textos produzidos pelos alunos e analisados, 32% eram do gênero reportagem; 21% eram contos; e 47%, artigos de opinião.

**Tabela 1** – Visão geral do *corpus*.

Quant.	Gênero textual	Sequência predominante	Ano da produção	Reescrita
6	Reportagem (Textos de 1 a 6)	Expositiva	2004	1
4	Conto (Textos de 7 a 10)	Narrativa	2007	–
9	Artigo de opinião (Textos de 11 a 19)	Argumentativa	2006	3

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Nesses exemplos, conforme Tabela 2, não identificamos nenhuma correção classificatória.

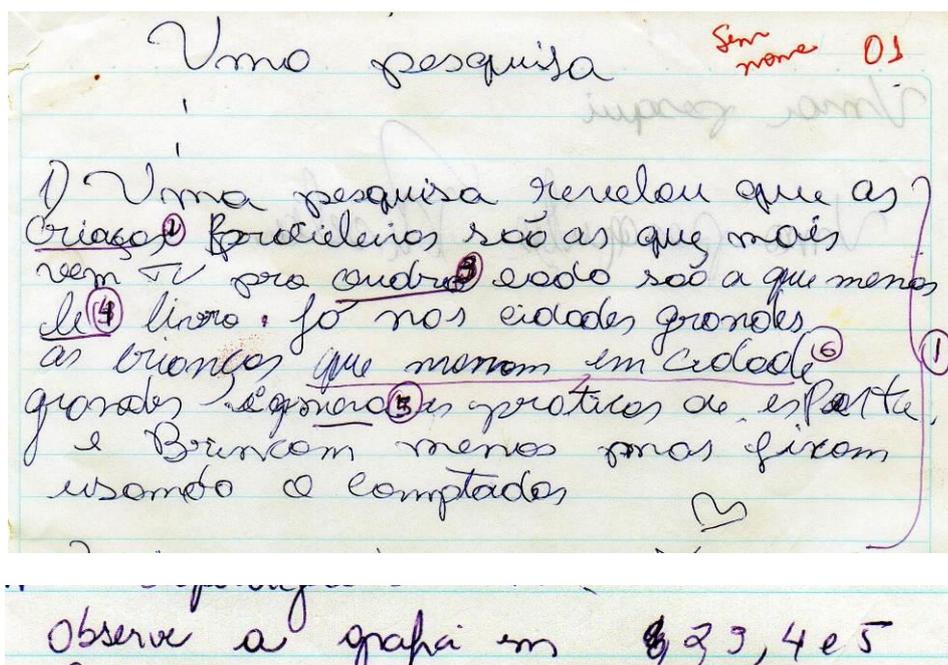
**Tabela 2 – Metodologias de correção.**

Metodologia de correção	Quant.	%
Indicativa	2	11
Resolutiva	5	26
Textual-interativa	12	63

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

Foi comum identificar o uso de, pelo menos, duas metodologias de correção em cada texto. Todavia, nos contos, é usada somente a correção textual-interativa. Em apenas um dos textos, o 15, não há marca alguma de correção, embora haja indícios de apagamento e segunda versão. Isso pode indicar que a reescrita do texto tenha sido feita a partir da interação oral entre a professora e o aluno. A seguir, apresentamos alguns exemplos de cada metodologia de correção.

**Exemplo 1 – Correção indicativa**



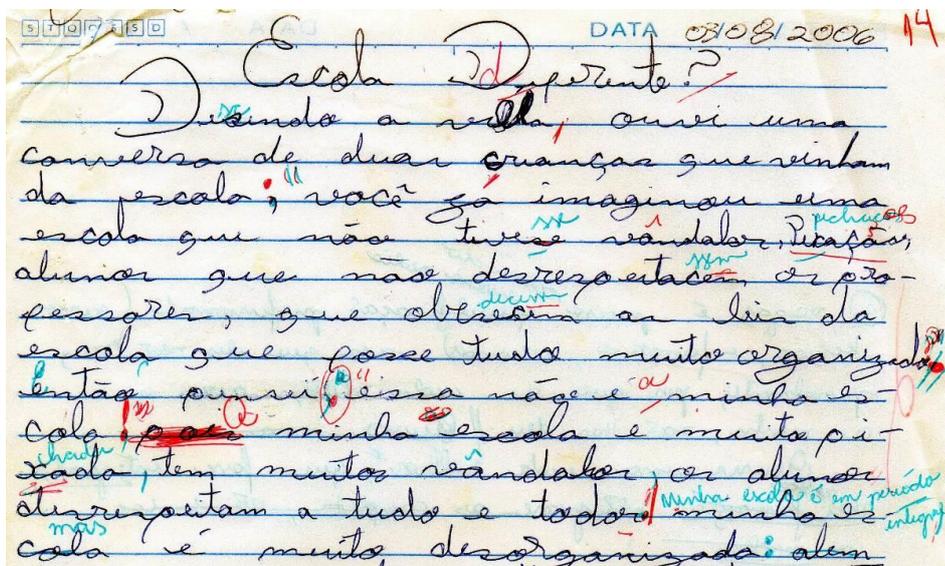
**Fonte:** Acervo do projeto.

Conforme a definição de correção indicativa de Serafini (1989) e Ruiz (2010), no Exemplo 1, a professora sublinha as palavras que não estão escritas de forma convencional e, no pós-texto, indica que o aluno deve “observar” a grafia. Apesar de não explicitar, provavelmente a professora espera que, além de “observar”, o aluno seja capaz de, na nova versão do texto, reescrever as palavras utilizando a ortografia padrão.

Tendo em vista que essa correção focaliza apenas aspectos formais do texto, em uma nova versão, provavelmente teríamos o mesmo texto, porém com a correção ortográfica. Nesse tipo de correção, conforme verificado no Exemplo 1, não há apontamentos a respeito da adequação da produção ao gênero textual ou sobre aspectos relacionados aos fatores da textualidade – coerência, coesão (continuidade, progressão, articulação...), informatividade etc. –; todas as oportunidades de melhoria apontadas se restringem à higienização do texto (JESUS, 1997).

Outro ponto a ser problematizado nessa metodologia de correção é que tipo de andaime será construído para que o aluno consiga fazer as alterações solicitadas. Para que chegue à grafia convencional, o aluno precisaria, minimamente, ter acesso a um dicionário e saber utilizá-lo.

### Exemplo 2 – Correção resolutiva.



Fonte: Acervo do projeto.

Já no Exemplo 2, utilizando a metodologia de correção resolutive (RUIZ, 2010; SERAFINI, 1989), no próprio texto do aluno a professora resolve os problemas no que diz respeito à ortografia, acentuação e pontuação. Para destacar as correções, utiliza duas cores diferentes: em azul claro prevalecem as correções ortográficas; em vermelho, as correções referentes à acentuação e à pontuação. No final do texto, em azul, ainda há a reescrita de um trecho: no lugar de “minha escola”, a professora sugere “Minha escola é em período integral, mas”.

Novamente, temos um exemplo de correção que focaliza apenas aspectos formais do texto. O uso dessa metodologia seria justificado quando a produção já estivesse adequada tanto no que diz respeito ao gênero textual quanto aos fatores de textualidade. Como esses aspectos não foram nem indicados nem resolvidos na correção da professora, provavelmente também não seriam aprimorados pelo aluno na reescrita. Também nesse Exemplo 2, o que temos é, predominantemente, a higienização (JESUS, 1997) do texto pela professora, a qual atua mais como uma revisora que como mediadora.

Essa atuação da professora pode ter várias significações e implicações no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Por um lado, devido ao fato de não oportunizar que o aluno desenvolva a autonomia na solução dos problemas apontados, a aprendizagem poderia ficar comprometida. Nesse caso, não teríamos a construção de andaimes, já que a professora não dá os instrumentos necessários para a resolução imediata dos problemas da produção; ela mesma os soluciona. Por outro lado, é possível imaginar que as correções realizadas com ajuda da professora também possam ser andaimes, pois as dificuldades do aluno, as quais provavelmente retardariam ou impediriam a reescrita do texto, foram sanadas e, futuramente, poderiam ser feitas autonomamente pelo aluno.

Outro argumento que justificaria a resolução e não a indicação dos problemas está relacionado ao tempo escolar destinado à produção textual e à reescrita. Em uma condição considerada ideal – na qual a reescrita não se restringe a uma atividade estanque de “passar o texto a limpo” sem a devida reflexão –, além do texto de correção (comentários, bilhete orientador), com base na identificação das principais necessidades de aprendizagem dos alunos, deveria haver tempo para a realização de várias atividades que criassem oportunidades de aprendizagem dos aspectos que se revelaram mais problemáticos na primeira versão. Essas atividades, além das intervenções feitas diretamente no texto, constituíram-se como os andaimes que possibilitariam ao aluno sair da zona de desenvolvimento real com destino à

potencial. Essa forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem, adequada à concepção de sequência didática genebrina (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), demanda, além da adequada formação do professor de LP, um tempo, geralmente, não previsto no currículo das escolas.

A seguir, apresentamos um exemplo de correção textual-interativa. De acordo com Ruiz (2010), na correção textual-interativa, o professor escreve comentários mais longos e/ou bilhetes, geralmente no pós-texto. Esses textos mais longos no pós-texto foram caracterizados por Buin (2006) como bilhetes orientadores da reescrita.

Conforme poderá ser observado no Exemplo 3, não há qualquer tipo de intervenção feita pela professora diretamente na produção. Considerando-se que se trata de um aluno que cursou LP no 6º ano (em 2005 e 2006) e no 7º ano (em 2007) com a mesma professora, tendo várias oportunidades de escrita e reescrita de textos, as rasuras no exemplo podem indicar que esse aluno já está se colocando no papel de revisor do próprio texto. Essa hipótese de que, ao provocar e orientar as reescritas, o professor estaria também auxiliando o aprendiz não só a melhorar o seu texto, mas também a se apropriar dos procedimentos utilizados do processo de revisão, é defendida por Bazarim (2020b).

### Exemplo 3 – Correção textual-interativa

Texto do aluno

Era uma vez, os três porquinhos que  
 queriam mudar para outras lugares e no meio  
 do caminho eles para para descansar e de repente  
 a panela um gatinho e os três porquinhos perguntal  
 o que queroci esta fogido aqui seu gatinho eu  
 estal procurando um lugar para mi morar. Mas  
 Estava também procurando um lugar para mi  
 morar quem se com o gato gatinho os três estão  
 muito feliz porque eu os encontrei. Mas em  
 temo-tio como trabalhar a porquinho. Eu o  
 porquinho mais novo sou fazer uma casa de  
 palha os porquinhos da mãe sou fazer uma  
 casa de pau e eu o porquinho mais velho  
 sou fazer uma casa de tijolo. E  
 três dias depois as casa estão pronto e os  
 porquinhos estão muito feliz. E no outro dia de  
 repente a panela um gatinho muito esperto querendo  
 se mudar a casa do porquinho mais novo se  
 assoprou e de dois vezes e caiu e o porquinho foi  
 para casa do porquinho da mãe e o lobo deambul  
 também e os porquinhos cansado se refugio para  
 casa da minha mãe velha e dibancou la dentro  
 e o lobo falou que ia de noite e os porqui-  
 nhos nem ligal e assoprou mas não caiu  
 e o lobo deambul deambul e foi embora  
 e o gato e tinha ficado na floresta e os  
 porquinhos ficat feliz para sempre  
 fim

Bilhete no verso da folha

C  
 Você conseguiu fazer a história. O elemento  
 novo, a meu ver, seria o gatinho, mas ele  
 simplesmente desapareceu da história.  
 Quem seria esse gato? O que ele fez  
 juntamente com os porquinhos? Que tal  
 deixar de lado a história das casas e  
 inventar uma aventura bem legal para os  
 três porquinhos e seu novo amigo, o gato  
 (se quiser, pode se inspirar no gato que  
 aparece em Shrek 2 – o gato de botas que  
 também é um conto). Temos tempo para  
 pensar!

Você conseguiu fazer a história. O elemento novo, a meu ver, seria o gatinho, mas ele simplesmente desapareceu da história.

Quem seria esse gato? O que ele fez juntamente com os porquinhos? Que tal deixar de lado a história das casas e inventar uma aventura bem legal para os três porquinhos e seu novo amigo, o gato (se quiser, pode se inspirar no gato que aparece em Shrek 2 – o gato de botas que também é um conto). Temos tempo para pensar!

Profa. – Língua Portuguesa – 20/03/2007

Fonte: Acervo do projeto.

Talvez, por se tratar de uma primeira versão e por estar aderindo à concepção de escrita como processo e como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) – a partir da qual se entende que não se higieniza texto provisório –, os comentários da professora apontem apenas a necessidade de eliminação de uma incoerência (um personagem simplesmente desaparece) e do atendimento ao que foi solicitado na proposta de produção: “Após a leitura das diferentes versões das histórias dos três porquinhos (a de Rubem Alves, a tradicional e a de Érico Veríssimo), [...] ‘Quais seriam as novas aventuras dos três porquinhos?’”.

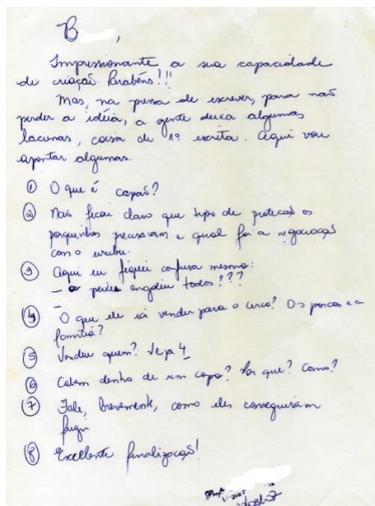
De acordo Ruiz (2010), se as orientações que normalmente os professores fazem à margem do texto do aluno não são satisfatórias para o desenvolvimento e para a compreensão do estudante acerca da correção feita pelo professor em seu texto, na metodologia de correção textual-interativa, os bilhetes orientadores apresentam-se como uma alternativa de correção que pode otimizar o processo de reescrita e, assim, contribuir para a ampliação da competência escritora dos alunos, conforme o Exemplo 4.

### Exemplo 4 – Correção textual-interativa

#### A novas aventuras dos três porquinhos.

Era uma nova vez, em que os três porquinhos que moravam no quintal da menina do chapéu verde voltaram Para lá. Chegando lá nas pontas dos pés entraram não era o mesmo lugar, era diferente. As janelas estavam quebradas, portas riscadas e portões quebrados. Eles procuraram procurar mas não acharam ninguém e se perguntaram “Onde eles estão?”. derrepente um coelho que apareceu disse:  
– Querem saber onde eles estão?  
– Sim. Reponderam.  
– Eles foram parar no fundo do rio, um rinoceronte com cara de mal com uma hiena. Levaram todos, colocaram dentro de um capão. ?  
– Muito obrigado pela informação.  
Seguiram pela mata com armas da floresta como pó de mico, pau, bagaço de laranja etc. Chegaram ao rio e lembraram como poderiam pular no rio sem protetor? Mas um urubu que catava bagulho vendeu <sup>o que</sup> por carne seca os porquinhos disse que não tinha carne mas tinha moeda animal o urubu parcelou em 70 vezes. Até ai tudo bem pularam no rio, nadaram nadaram e chegaram no capão. O rinoceronte estava lá e a Hiena, começou o quebra quebra, foi porrada para

tudo quanto é canto o sabugo saiu de fininho e pegou pó de mico  
Começaram a se coçar, na mosca nadaram e viram uma caverna. No rio ele foram até lá chegaram no capão a menina pediu ajuda o home também e z cozinheira também logo apareceu um peixão tão grande os porquinhos não tinham como bater derrepente um pescador pesca o peixão e o coco. ?  
Quando o pescador viu falou que vendelos para um circo, e lá se foi eles dentro de um balde d’água a menina do chapéu acusou o peixão de tudo isso.  
Chegaram numa barraquinho onde o pescador pegou o peixão e levou ao fogo. Linguícinha disse “Que fim”. Choraram de medo.  
No outro dia lá se foi o pescador levou para o circo ele vendeu ao apresentador. Mas a noite começou o show disse o apresentador:  
– Respeitável Publico mostramos os porquinhos inteligentes e as pessoas que cabem dentro de um copo, palmas.  
A noite conseguiram tirar a cozinheira e o homem e a menina fugiram pelo rio que passava atrás pegaram um barco e foram pelo rio. Chegaram a velha fazenda o homem aceitou os porquinhos de novo e construíram uma nova casa já o peixe estava na barriga do pescador enquanto as parcelas de 70 vezes ficaram na mão mas e outra história.



- Xxxxx,
- Impressionante a sua capacidade de criação. Parabéns!!!  
Mas, na pressa de escrever, para não perder a idéia, a gente deixa algumas lacunas, coisa de 1ª escrita. Aqui vou apontar algumas.
- 1) O que é capão?
  - 2) Não ficou claro que tipo de proteção os porquinhos precisavam e qual foi a negociação com o urubu.
  - 3) Aqui eu fiquei confusa mesmo: - o peixe engoliu todos???
  - 4) O que ele ia vender para o circo? Os porcos e a família
  - 5) Vendeu quem? Veja 4
  - 6) Cabem dentro de um copo? Por que? Como?
  - 7) Fale, brevemente, como eles conseguiram fugir
  - 8) Excelente finalização

Fonte: Acervo do projeto.

No Exemplo 4, verificamos que a professora elenca alguns pontos que o aluno deve ler e considerar na reescrita. Ela ateu-se a questões que apontam para a coesão e a coerência do texto. É possível identificar, nesse exemplo, a adesão, ainda que não consciente, a alguns princípios teóricos, tais como ZDP e andaimagem.

Considerando o conceito vygotskyano de ZDP e sua aplicação na correção de textos, podemos inferir que ele dá subsídios alternativos para uma orientação e intervenção pedagógica mais eficaz. Com base no conceito de ZDP, é possível aproveitar os conhecimentos apresentados nos textos dos alunos de modo a oferecer, na correção, via bilhete orientador, o suporte necessário a uma melhoria da produção, buscando enxergar o desenvolvimento/conhecimento que está por acontecer.

No bilhete orientador, por meio do diálogo sobre seu texto, a professora constrói uma face positiva do aluno, motivando-o a continuar o processo de aprendizagem da escrita. Ao prosseguirmos com a análise do bilhete, observaremos também a andaimagem nas observações 3, 4 e 5 (Exemplo 4). Nesse caso, as perguntas feitas pela professora funcionam como andaimes para que o aluno reescreva o texto eliminando o que está causando a dúvida.

Apresentamos no Exemplo 5 uma amostra de correção textual-interativa com a análise da reescrita.

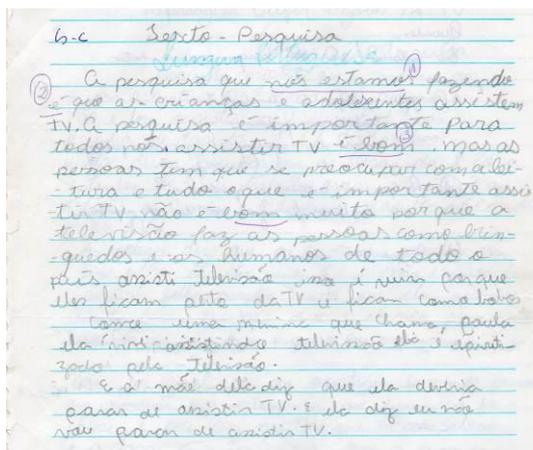
### Exemplo 5 – Correção textual-interativa.

#### a) Comanda da produção

##### Instruções:

- ✓ Como transformar estas informações, que a gente conseguiu com tanto trabalho, num texto?
- ✓ E já que deu tanto trabalho, é justo que a gente mostre para toda escola, não acham?
- ✓ Relatar a origem do trabalho: vocês se lembram como tudo começou?
  - Responderam um questionário.
  - Estudaram um texto que falava sobre o mesmo assunto: o que as crianças e adolescentes fazem durante o dia.
  - Contamos as nossas respostas e comparamos com a pesquisa divulgada no jornal.
  - E agora?
  - Faremos um texto que apresente esse tema para a toda escola.
- ✓ Como começar esse texto? Que tal se a gente usasse a mesma organização que aparece no texto estudado?
- ✓ Logo, temos a seguinte SUGESTÃO:
  - No primeiro parágrafo, pode ser contada a história da nossa pesquisa, como ele surgiu, tudo bem resumidamente. A seguir, será feita a apresentação geral dos resultados (no caso o que cada grupo conseguiu) e uma breve comparação com o apresentado no Jornal (se puder ser feita a comparação).
  - No segundo, poderemos informar quando a nossa pesquisa foi realizada, onde, e com quem. A seguir fala-se da pesquisa apresentada no Jornal. Tais informações são conseguidas no próprio texto.
  - No terceiro parágrafo, podemos detalhar nossos

#### b) Primeira versão



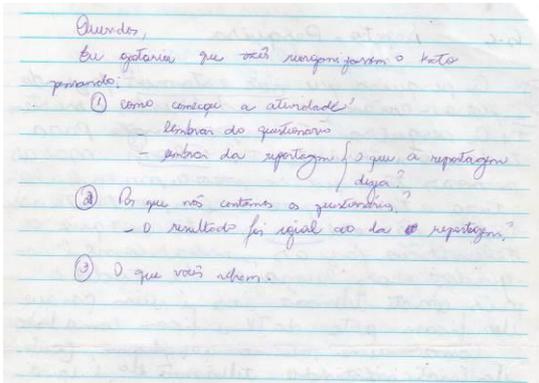
##### Texto-Pesquisa

A pesquisa que nós estamos<sup>①</sup> fazendo <sup>②</sup>é que as crianças e adolescentes assistem TV. A pesquisa é importante para todos nós. Assistir TV é bom<sup>③</sup>. Mas as pessoas tem que se preocupar com a leitura e tudo o que é importante assistir TV não é bom muito porque a televisão faz as pessoas como brinquedos e os humos de todo o país assisti televisão isso é ruim porque eles ficam perto da TV e ficam como bobos como uma menina que chama Paula ela vive assistindo televisão e épiritizada pela televisão. E a mãe dela di que ela deveria parar de assistir TV. E ela diz eu não vou parar de assistir TV.

resultados, apresentando os percentuais, por exemplo. A seguir faz-se o mesmo em relação ao texto da pesquisa do jornal.

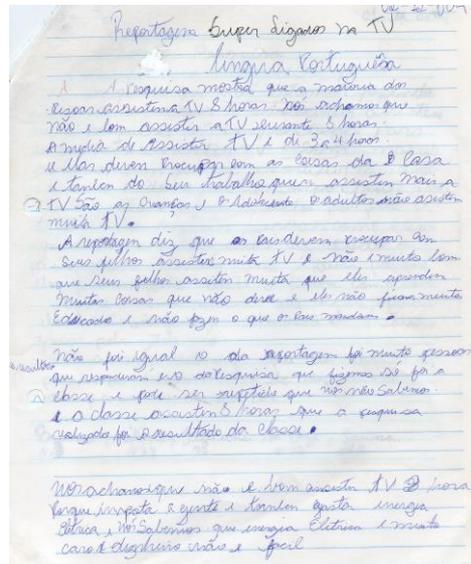
- No quarto e último capítulo, pode ser feita uma breve conclusão, ou o grupo pode se posicionar a respeito dos resultados etc.

c) Correção



Queridos,  
Eu gostaria que vocês reorganizassem o texto pensando:  
① Como começou a atividade?  
- lembrar do questionário  
- lembrar da reportagem {o que a reportagem  
dizia?  
② Por que nós contamos os questionários?  
- o resultado foi igual ao da reportagem?  
③ O que vocês acham.

d) Segunda versão



Reportagem Super Ligados na TV língua Portuguesa

A pesquisa mostra que a maioria das pessoas assistem a TV 8 horas. Nós achamos que não é bom assistir a TV durante 8 horas.

A média de assistir TV é de 3 a 4 horas se elas devem preocupar com as coisas da casa e também do seu trabalho quem assistem mais a

TV são as crianças e adolescentes os adultos não assistem muita TV.

A reportagem diz que os pais devem preocupar com seus filhos assistem muita TV e não é muito bom que seus filhos assistem muita TV que eles aprendem muitas coisas que não deve e eles não ficam muito educados e não fazem o que os pais mandam

Não foi igual o da reportagem foi muito pessoas o resultado que responderam e o da pesquisa só foi a classe e pode ser repetido que nós não sabemos.

e a classe assistem 8 horas que a pesquisa realizada foi o resultado da classe.

Nos achamos que não é bom assistir TV 8 horas porque impata a gente e também gasta energia elétrica e nós sabemos que energia elétrica é muito cara e dinheiro não é fácil.

Fonte: Acervo do projeto.

As produções do Exemplo 5 foram realizadas em 2004 em uma escola estadual de Campinas/SP, no final do ano letivo, quando a professora colaboradora assumiu as aulas. O plano de ensino, na ocasião, contemplava a implementação de uma sequência didática a partir do gênero reportagem.

Na proposta de produção (Exemplo 5a), temos uma boa contextualização, pois há a indicação da função do texto a ser produzido, bem como do público-alvo. Também fica evidente que não se trata de uma produção textual individual, mas em grupo. Essa decisão da professora comprometeria o diagnóstico das (in)habilidades individuais de escrita dos alunos, no entanto, tendo em vista se tratar de final de ano letivo e considerando a pouca familiaridade dos alunos com a produção, pelo menos garantiria a prática de produção de texto e, conseqüentemente, um produto final.

Essa proposta de produção, todavia, não especifica o gênero textual, usa o termo genérico “texto”. A definição do gênero textual já atua como um importante elemento de contextualização, pois, ao especificar que se trata da produção de uma reportagem, por exemplo, os alunos já poderiam acionar seus conhecimentos de mundo e linguísticos a respeito desse gênero. Não havendo familiaridade com esse gênero, o exemplo estudado nas aulas poderia atuar com um modelo.

Muito mais que apenas uma solicitação de produção, neste caso, a proposta acaba funcionando também como um andaime ao qual os alunos podem recorrer para realizar a produção. Embora sugira uma estrutura a ser seguida, elementos importantes de uma reportagem, tais como a manchete (título) e o lide, não foram explicitamente solicitados. O que é pedido no primeiro parágrafo, por exemplo, até poderia se transformar no lide, pois as informações teriam que ser apresentadas “tudo bem resumidamente”.

Além disso, o fato de ter solicitado que os grupos se posicionassem sobre os resultados pode ser um dos motivos de a produção dos alunos se assemelhar muito mais a uma forma embrionária de artigo de opinião. A explicitação de ponto de vista sobre o tema da reportagem não é característica desse gênero textual, no qual a opinião do jornalista, geralmente, está escamoteada nas avaliações sobre o conteúdo que são colocadas na voz de autoridades e/ou outros entrevistados.

A partir da análise do Exemplo 5b, percebemos que o texto não contempla o que foi solicitado na proposta de produção. Ademais, as dificuldades dos alunos indicam a pouca familiaridade com a leitura e produção de textos de gêneros da ordem do expor. A proposta sugere um texto com quatro parágrafos. Na produção dos alunos, há apenas três. No primeiro, de forma muito genérica, apenas mencionam a pesquisa e, a seguir, em vez de apresentarem os resultados, emitem opiniões a respeito deles. No segundo e terceiro parágrafos, apresentam uma ilustração, ou exemplo, o que é comum em reportagens; no entanto, isso também não foi feito de forma adequada.

Nessa primeira versão, conforme Exemplo 5c, é feita a correção textual-interativa, evidenciando que a professora em questão já compreende que não se higieniza texto provisório. No entanto, as orientações da correção também não remetem diretamente ao gênero textual, somente à estrutura do texto. Assim, a professora solicita a reorganização das informações de forma semelhante ao que foi apresentado na proposta de produção e insiste na emissão de posicionamento sobre o conteúdo. Embora ela não destaque nessa correção os aspectos positivos da primeira versão, os comentários são feitos de forma polida e afetiva (inicia a correção com “Queridos”). Em vez de usar a modalidade deôntica, a professora modaliza e solicita “gostaria que...”.

Analisando o Exemplo 5d, podemos perceber que na reescrita os alunos realizaram várias operações de retextualização (BAZARIM, 2020b) na tentativa de atender ao que foi solicitado na correção textual-interativa. Aliás, notamos que os alunos atenderam mais ao que foi apontado na correção que ao que foi solicitado na proposta de produção, evidenciando o papel de andaime desse tipo de correção. Embora não solicitado nem na correção nem na proposta, os alunos alteraram o título, o qual passou a ser mais contextualizado e a fazer referência à reportagem que serviu de base para todo o trabalho realizado.

Por meio da comparação entre as duas versões, notamos que o primeiro parágrafo foi praticamente todo retextualizado. Os alunos atendem parcialmente ao que foi solicitado em ①, especificando alguns resultados apresentados na reportagem. Apesar de a proposta e a correção solicitarem que o ponto de vista seja emitido no final, nesse primeiro parágrafo os alunos já se posicionam: “Nós achamos que não é bom assistir a TV durante 8 horas”. O segundo e terceiro parágrafos da primeira versão foram excluídos e em seu lugar foram formulados outros dois. O segundo parágrafo da versão reescrita atende ao que foi solicitado

em ② – “o resultado foi igual ao da reportagem?” – e o terceiro, ao que foi solicitado em ③ – “o que vocês acham”.

Tendo em vista o intervalo de 10 dias entre as duas versões, consideramos que houve alteração positiva na ZDP dos alunos. No entanto, as mudanças realizadas ainda não foram suficientes para transformar o texto em uma reportagem, sobretudo porque o foco tanto da proposta quanto da correção textual parece estar na estrutura do texto e não no gênero textual.

Com base nesses exemplos e na análise do *corpus*, percebemos que a correção textual-interativa, ainda que seja muito produtiva, sozinha não é capaz de auxiliar os alunos na solução de todas as dificuldades envolvidas na produção de um texto de qualquer gênero. Por isso, é importante aderir à concepção de reescrita que a compreende como uma rede de atividades envolvendo não só as intervenções feitas na produção dos alunos, mas também atividades de leitura e análise linguística.

No entanto, consideramos que, na correção textual-interativa, é possível que as orientações sejam mais adequadas ao ensino da escrita, pois o professor constrói os “diálogos escritos” com os alunos, ensinando o aluno a reescrever seu texto de forma personalizada. A correção textual-interativa, portanto, é uma espécie de “aula que continua”, pois, estando o aluno de posse das orientações escritas pelo professor no bilhete orientador, ele terá melhores condições para reestruturar suas ideias durante a reescrita, a qual não precisa, necessariamente, ocorrer no tempo-espaço da aula de LP.

## 5 Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi verificar quais são as metodologias mais adequadas a serem utilizadas pelo professor na correção de textos a fim de ampliar a competência escritora do aluno. Com base na análise dos textos do *corpus*, concluímos que a correção textual-interativa não precisa ser colocada como a única metodologia de correção a ser utilizada pelos professores, mas pode se somar às demais, complementando-as. A correção textual-interativa pode contribuir para a construção da autonomia dos aprendizes e potencializar seus saberes e competências. Além disso, possibilita ao professor orientar a reescrita de maneira mais empática, personalizada e em consonância com os conhecimentos que o produtor do texto já possui.

A análise da reescrita, entretanto, evidenciou a necessidade de se articular atividades de leitura, análise linguística e escrita às intervenções do professor feitas na produção dos alunos. Embora possa se tornar um andaime muito eficiente e crie produtivas oportunidades de aprendizagem, a partir somente do que foi apontado na correção textual-interativa, os alunos não foram capazes de eliminar, na reescrita, todas as dificuldades apresentadas na primeira versão.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

BAZARIM, M. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006a. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737> . Acesso em: 11 jun. 2021.

BAZARIM, M. **Produção e correção de textos em contexto de ensino remoto**. Live apresentada por Milene Bazarim. [S.l.: Dolfer Letras UEPB], 2020a. 1 vídeo (02h23min36s). Publicado pelo canal Dolfer Letras UEPB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SjCTQRXJ3iA&t=445s>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BAZARIM, M. Revisitando os conceitos de reescrita, refacção e retextualização a partir de um estudo de caso. **Trem das Letras**, v. 7, n. 2, p. 1-25, 2020b. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/670> . Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 117-126.

BUIN, E. **A construção da coerência textual em situações de ensino**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269737>. Acesso em: 11 jun. 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 69-81.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *In*: SZUNDY, P. T.C.; ARAÚJO, J. C. de; NICOLAIDES, C. S. (org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 17-39.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis... a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 127-131.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas- SP: Pontes, 2013.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 101-120.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PALMA FILHO, J. C. Estudo de caso. *In*: COELHO, J. G. *et al.* **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: metodologia de pesquisa científica e educacional**. São Paulo: Unesp, 2004. p. 123-126.

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 32-38.

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

SEMINÁRIO 2015: Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). São Paulo: Cenpec, 12 ago. 2015. Publicado pelo canal OlimpiadaLP Cenpec. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.

STAKE, E. E. The case study method in social inquiry. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 7, n. 2, p. 5-8, 1978.

TINOCO, G. M. A. M. **Passeio etnográfico pela linguagem escrita**: em busca de legitimação da cidadania. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Oxford, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228039919\\_The\\_Role\\_of\\_Tutoring\\_in\\_Problem\\_Solving](https://www.researchgate.net/publication/228039919_The_Role_of_Tutoring_in_Problem_Solving). Acesso em: 27 ago. 2020.

Enviado em: 2/4/2020

Revisado em: 12/5/2021

Aprovado em: 18/6/2021

Publicado em: 10/1/2022